



INÊS ADÃO SOUSA

**Cultura Linguística e Sensibilização à Diversidade
Linguística – 1ºCEB**



INÊS ADÃO SOUSA

**Cultura Linguística e Sensibilização à Diversidade
Linguística – 1ºCEB**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo de Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Profª. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada, Universidade de Aveiro.

Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões, Equiparada a
Investigadora Auxiliar, Universidade de Aveiro.

Prof.^a Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro.

agradecimentos

Muitos foram aqueles que contribuíram para a realização deste Relatório de Estágio das mais variadas formas; uns incentivando-me em momentos-chave, outros disponibilizando-se para me ouvir, outros ainda com as palavras certas e conselhos oportunos nos momentos menos animadores.

A todos esses, que me ajudaram nesta caminhada, o meu sincero agradecimento por tornarem possível o desenvolvimento deste trabalho:

- À Prof.^a Doutora Filomena Martins, orientadora da Universidade, por toda a disponibilidade, orientação científica, conselhos, sugestões e apoio bibliográfico disponibilizado.
- À Prof.^a Regina Osório, por todo o seu apoio e acima de tudo pelas palavras de amizade que sempre me deu.
- À educadora Ana Paula Vieira, orientadora cooperante, pela receção nesta aventura, pelas palavras de orientação, correção e ensinamento dados. Obrigada por continuares a estar presente.
- À Sílvia Regêncio pela amizade, pelas brincadeiras, por todos os momentos que passámos. A ti, obrigada pela amizade que continua a fazer parte da minha vida.
- À Prof.^a Aurora Dias, orientadora cooperante, pelo ensinamento da arte de ensinar, pelo exemplo, amizade e horas dispensadas para me orientar nesta caminhada.
- À minha colega de d'ade, Carla Rijo, que esteve sempre comigo ao longo destes cinco anos, pela amizade, apoio, carinho e ajuda. Juntas construímos esta amizade que só nós sabemos o quanto vale. Graças ao teu apoio cheguei ao final da meta. Foram horas, semanas, meses, semestres de volta de trabalhos, planificações, construção de materiais, reuniões... muito obrigada amiga!
- Aos meninos da turma em que implementei o projeto, pela facilidade com que nos deixaram entrar no seu dia-a-dia, pelo carinho demonstrado, pelos momentos divertidos, pelos sorrisos, abraços e amizade.

agradecimentos (cont.)

- À Carla Santos por todo o seu apoio ao longo de todo o meu percurso durante o mestrado; pela paciência, por todo o tempo que me dispensou, pelas palavras amigas na hora e nos momentos certos e, acima de tudo, por não me ter deixado desistir de atingir a meta neste longo percurso. Obrigada pela tua amizade!
- Aos amigos do curso, que durante estes cinco anos, de alguma forma estiveram presentes e me apoiaram, cada um à sua maneira.
- À equipa dos *Traquinas A* (2004) do Beira-Mar, que durante o meu estágio perceberam a minha ausência em algumas atividades. Aos pais que sempre me deram uma palavra de apoio e foram uma âncora quando precisei.
- À minha família, por tudo o que fizeram para eu chegar ao fim; pela paciência que tiveram durante estes últimos cinco anos, pelo apoio que me prestaram e pelo carinho. Obrigado por terem acreditado em mim!
- À Sény, por todas as suas brincadeiras que teve enquanto eu me tentava concentrar no que lia e escrevia.

Cada pessoa que passa na nossa vida é única, sempre deixa um pouco de si e leva um pouco de nós.

A todos que passaram na minha vida ao longo deste percurso um muito obrigada!

palavras-chave

Sensibilização à diversidade linguística, Cultura linguística, abordagens plurais das línguas, línguas da Europa.

resumo

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares *Prática Pedagógica Supervisionada A* e *Seminário de Investigação Educacional A*, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo de Ensino Básico e teve como objetivo principal perceber a importância que um trabalho didático para a valorização da diversidade linguística, nomeadamente europeia, tem nos primeiros anos de escolaridade.

De maneira a dar resposta aos objetivos e questões de investigação, desenvolvemos um projeto de intervenção didática, com a duração de seis sessões, implementado numa turma do 3º ano de escolaridade, de uma escola da região de Aveiro, onde desenvolvemos a nossa *Prática Pedagógica Supervisionada* do último semestre do curso. Através das atividades em torno da sensibilização à diversidade linguística, abordámos conteúdos ao nível da Cultura linguística, nomeadamente das línguas da Europa (origem, famílias, expansão ...).

O projeto que desenvolvemos tem características de investigação-ação sendo que os métodos e instrumentos de recolha de dados que utilizámos foram a observação participante, o registo de videogravação, as fichas de atividades dos alunos e o questionário inicial e o final.

Os resultados que obtivemos permitem-nos concluir que é possível desenvolver atividades com e acerca das línguas europeias, integrando-as nas restantes áreas curriculares. As atividades do projeto de sensibilização à diversidade linguística foram bem recebidas pelos alunos, proporcionando o aumento da Cultura linguística das crianças.

keywords

Awareness of linguistic diversity, linguistic culture, pluralistic approaches to languages, European languages.

abstract

The present Report was developed under the Curricular Units: *Supervised Pedagogical Practice* and *Educational Research Seminar*, part of the Master Degree in Pre-School and Primary Education. It was aimed to be acquainted with the importance that a didactic work has to value linguistic diversity, including European languages, particularly during the early years of schooling.

In order to answer the research questions, we developed a didactic intervention project, lasting six sessions. It had been implemented in a class of 3rd grade, in a primary school of Aveiro, Portugal, regarding our last semester's *Supervised Pedagogical Practice*. Throughout all activities developed around the awareness of linguistic diversity, we have approached some content related to linguistic culture and mainly to European languages (such as origins, families, expansion ...).

The project that we have developed contains action research features. For collecting data we have used participant observation, video recording, student record sheets with the student activity information and an initial and a final questionnaire.

Regarding the results of our research we are able to conclude that it is possible to develop activities concerning the European languages by integrating them into other curriculum areas. These project activities to raise awareness of linguistic diversity have been well received by children and it showed an increase of interest on the subject. Due to all of these matters our motivation to work on this project had increased.

Índice Geral

Índice de Quadros	iii
Índice de Figuras.....	v
Lista de Anexos	vii
Lista de Abreviaturas	ix
Introdução.....	1
Capítulo I: Cultura linguística e abordagens plurais das línguas.....	5
Sumário I.....	7
1. As abordagens plurais das línguas	7
2. A sensibilização à diversidade linguística como uma abordagem plural.....	10
Capítulo II: Cultura linguística – Diversidade linguística europeia	13
Sumário II	15
1. Cultura – um conceito complexo	15
2. Diferentes perspectivas e dimensões do conceito de Cultura linguística	16
3. Um caminho pelas línguas da Europa.....	19
3.1. As línguas da Europa.....	20
3.2. Línguas e Famílias	22
3.2.1. As línguas germânicas	25
3.2.2. As línguas românicas.....	27
3.2.3. As línguas eslavas	30
3.2.4. A língua grega.....	31
Capítulo III – Orientações metodológicas do estudo.....	33
Sumário III	35
1. Enquadramento e apresentação do estudo	35
1.1. Metodologia de investigação	35
1.2. Questões e objetivos da investigação	41
2. Apresentação do projeto de intervenção didática.....	42
2.1. Inserção curricular da temática	42
2.2. Caracterização dos participantes	45

2.3.	Descrição das sessões do projeto de intervenção.....	46
2.3.1.	Sessão I - “À descoberta das línguas da Europa”	49
2.3.2.	Sessão II - “O jogo das línguas e das rochas”.....	51
2.3.3.	Sessão III e IV - “Pensa, manipula e descobre”	53
2.3.4.	Sessão V - “Descodifica a mensagem”	53
2.3.5.	Sessão VI - “ <i>Peddy-paper</i> ”	54
3.	Instrumentos de recolha de dados.....	55
3.1.	A observação participante.....	56
3.2.	O questionário	56
3.3.	As fichas de registo	57
3.4.	A videogravação.....	57
4.	Processos de análise da informação - categorias de análise.....	58
	Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados.....	61
	Sumário IV	63
1.	Metodologia de análise de dados.....	63
2.	Análise dos dados	67
2.1.	Representações.....	67
2.1.1.	Representações iniciais dos alunos sobre as línguas	67
2.2.	Conhecimentos.....	69
2.2.1.	Origem das línguas.....	69
2.2.2.	Famílias de línguas - graus de parentesco e semelhanças entre as línguas ..	70
2.2.3.	Vocabulário sobre rochas em diferentes línguas.....	71
2.3.	Apreciação do projeto.....	73
2.3.1.	Maior grau de satisfação.....	73
2.3.2.	Menor grau de satisfação	74
3.	Síntese dos resultados obtidos	75
	Conclusão	76
	Bibliografia.....	79
	Webgrafia	83
	Anexos.....	85

Índice de Quadros

Quadro 1 – Visão geral das sessões	43
Quadro 2 – Categorias, subcategorias de análise e sua descrição	55
Quadro 3 – Categorias de análise e respectivas unidades de registo	60

Índice de Figuras

Figura 1 – Árvore das línguas indo-europeias	21
Figura 2 – Árvore genealógica das línguas europeias	22
Figura 3 – Ciclo de investigação-ação	34
Figura 4 – Eixos de problemáticas de investigação-ação	35
Figura 5 – <i>Indeu</i>	45
Figura 6 – Esquema das famílias de línguas do Indo-europeu	46
Figura 7 – Palavras em diferentes línguas europeias	47
Figura 8 – Tabela com diferentes palavras em diferentes línguas indo-europeias	48
Figura 9 – Árvore das línguas indo-europeias	48
Figura 10 – Frases em português	49
Figura 11 – Correspondência entre o alfabeto grego e o latino	49
Figura 12 – Correspondência entre o alfabeto cirílico e o latino	50
Figura 13 – Esquema da árvore das línguas indo-europeias	50

Lista de Anexos

Anexo 1 – Planificações das sessões do projeto de intervenção

Anexo 2 – Materiais didáticos das sessões do projeto de intervenção

Anexo 3 – Questionários e Ficha de Registo

Anexo 4 – Caderno de registos do *peddy-paper*

Anexo 5 – Transcrições das videograções

Anexo 6 – Registos escritos a partir das videograções

Anexo 7 – Tabelas de tratamento de dados

Anexo 8 – Outros materiais

Lista de Abreviaturas

CARAP	Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CL	Cultura Linguística
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básica
I-A	Investigação-ação
LM	Língua Materna
PCT	Plano Curricular de Turma
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
SDL	Sensibilização à Diversidade Linguística

Introdução

Na atual Europa, a globalização, o fenómeno migratório, o acesso livre à informação e a construção progressiva da União Europeia, tal como a conhecemos hoje, trouxeram consigo uma crescente diversidade linguística e cultural. Trabalhar a diversidade linguística e cultural nas nossas escolas tornou-se, assim, importante uma vez que se pretende que os alunos desenvolvam uma maior abertura e respeito pelo diferente e pelo outro (Lourenço e Andrade, 2011).

A crescente diversidade linguística e cultural das nossas sociedades lança novos desafios, com os quais a escola terá que saber lidar quotidianamente, começando por promover o desenvolvimento de um maior conhecimento acerca das línguas e das culturas. Considera-se, desta forma, a Cultura linguística como um fator de integração e de compreensão mútua e de abertura ao outro (Camarneira, 2007: 6), na medida em que acreditamos verdadeiramente que é no sistema escolar que os alunos podem tomar consciência da variedade linguística e cultural que os rodeia, levando-os a olhar a diferença e a diversidade com um olhar mais capaz de compreender e melhorar o mundo em que vivem.

Desta forma, acreditamos que a escola tem um papel muito importante no desenvolvimento destas atitudes de respeito, nas crianças. Como tal, à escola compete criar projetos ou atividades que envolvam, para além das diferentes línguas que poderão ser faladas na comunidade escolar, outras línguas e culturas menos familiares, fazendo adquirir um conhecimento sobre elas.

Este estudo e Relatório surgem no âmbito das Unidades Curriculares de *Prática Pedagógica Supervisionada* e *Seminário de Investigação Educacional* desenvolvidas em dois semestres, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro. Assim, em Seminário de Investigação Educacional, no segundo semestre (do primeiro ano) procedemos à escolha da temática, à revisão de literatura e à construção (provisória) dos dois capítulos teóricos que suportam este estudo, o primeiro relativo à Sensibilização à Diversidade Linguística e o segundo sobre a Cultura linguística. Já no segundo ano, no primeiro semestre, concebemos, desenvolvemos e avaliamos um projeto de intervenção didática onde experimentámos algumas propostas pedagógico-didáticas que permitiram articular os dois temas (a Cultura linguística e a sensibilização à diversidade linguística), passíveis

de serem implementadas com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa abordagem interdisciplinar, num projeto que foi desenvolvido com a colega de grupo Carla Rijo. Apesar de ter sido concebido e desenvolvido em conjunto, os dados recolhidos e analisados foram diferentes, sendo que este estudo se centra na Cultura linguística e o estudo da colega na consciência linguística¹.

Assim, a nossa escolha por este tema, “Cultura Linguística e Sensibilização à Diversidade Linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico” é justificada pela importância que um trabalho didático para a valorização da diversidade linguística assume nos primeiros anos de escolaridade. Isto porque, no nosso entender, promover uma educação para a diversidade linguística implica uma desconstrução de estereótipos, de preconceitos e de sentimentos negativos que muitas vezes as crianças possuem e que se constituem como barreiras no processo de conhecimento do outro e de respeito pela diversidade.

Neste âmbito pretendemos apresentar neste Relatório um estudo que visa compreender o lugar da Cultura linguística numa educação para a diversidade. Por outras palavras, o nosso grande objetivo foi compreender a importância que um trabalho didático, para o conhecimento e valorização da diversidade linguística, nomeadamente da diversidade linguística europeia, tem nos primeiros anos de escolaridade.

Desta forma, para este projeto, definimos três questões de investigação, a primeira diz respeito ao projeto global (concebido em parceria com a colega de estágio) e as duas subquestões seguintes relacionadas com o presente estudo:

1. *Qual o lugar da sensibilização às línguas da Europa numa educação para a diversidade linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico?*

1.1. Que estratégias de sensibilização à diversidade linguística (SDL) poderão ser utilizadas para desenvolver a Cultura linguística de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?

1.2. Qual o contributo da Cultura linguística no desenvolvimento do repertório lexical dos alunos em diferentes línguas?

O presente Relatório encontra-se estruturado em duas partes interligadas. Na primeira parte, que integra os dois primeiros capítulos, procede-se à apresentação do quadro conceptual que fundamenta e contextualiza teoricamente a problemática em

¹ Rijo, C. (2012). *Abordar as línguas, desenvolver a competência linguística*, Relatório de Estágio, (não publicado), Aveiro: Universidade de Aveiro.

estudo. Assim no primeiro capítulo, *Cultura linguística e abordagens plurais das línguas*, apresentamos o conceito de *sensibilização à diversidade linguística* e a importância desta abordagem didática no quadro das abordagens plurais. No segundo capítulo, *Cultura linguística - Diversidade linguística europeia*, expomos o conceito de *Cultura* segundo diversos autores, seguido da apresentação do conceito de *Cultura linguística*, nomeadamente conhecimentos sobre as línguas do mundo, e dentro destas o ramo mais expressivo em número de falantes, o das línguas indo-europeias, assunto que abordaremos no final deste segundo capítulo.

A segunda parte deste Relatório diz respeito à componente empírica do estudo. No terceiro capítulo, *Orientações metodológicas do estudo*, apresentamos o projeto de intervenção didática que desenvolvemos de forma a dar resposta às questões de investigação, igualmente apresentadas neste capítulo. Damos ainda a conhecer a metodologia de investigação selecionada e identificamos os instrumentos utilizados para a recolha de dados. No quarto capítulo, *Apresentação e análise dos dados*, apresentamos, analisamos e interpretamos os dados recolhidos, de acordo com a persecução dos objetivos investigativos propostos para este projeto.

Finalmente, na conclusão, procedemos à síntese do estudo, fazemos considerações sobre as limitações do estudo e explicamos o contributo que este estudo e projeto tiveram para a nossa formação enquanto professora e educadora.

De seguida, passaremos ao capítulo I onde fazemos referência a conceitos como *sensibilização à diversidade linguística*, *abordagens plurais* e *abordagens singulares das línguas*.

Capítulo I: Cultura linguística e abordagens plurais das línguas

Sumário I

O mundo desde há muito tempo que é habitado por povos diferentes, com línguas, culturas, valores e estilos de vida muito distintos. Nos dias de hoje esses povos estabelecem interações entre si, particularmente pelo poder da comunicação globalizada, estando as pessoas cada vez mais perto umas das outras. Nesta linha, podemos dizer que são necessárias políticas de compreensão da diversidade, capazes de contribuir para a construção de sociedades sustentáveis com respeito pela diversidade e mais inclusivas, que reconheçam e valorizem, explicitamente, as diferenças culturais e linguísticas.

Face ao exposto começaremos, neste capítulo, por apresentar o conceito de *sensibilização à diversidade linguística* e a importância da abordagem educativa desta temática no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sendo este um tema importante a nível educativo, nos dias de hoje. Antes da massificação da escola, a população escolar era caracterizada como sendo homogénea, ou seja, todos os alunos falavam a mesma língua e tinham a mesma base cultural. Hoje em dia, devido à democratização do ensino temos uma grande diversidade de alunos com diferentes línguas e culturas o que faz com que tenhamos de adotar novos métodos e práticas para dar resposta a esta diversidade, integrando-a e dando-lhe uma resposta positiva.

1. As abordagens plurais das línguas

Saber lidar com a diversidade linguística encontrada nos dias de hoje torna-se um desafio. De modo a dar resposta a esse desafio “torna-se necessário adotar novas práticas curriculares que, numa oposição clara à anterior lógica de homogeneidade, reconheçam a diversidade como uma realidade estruturante das matrizes sociais atuais e como riqueza que é necessário preservar” (Roldão, in Andrade, Lourenço e Sá 2010: 70). Ou seja, para contrariar esta lógica de homogeneidade, é importante que se adotem abordagens mais plurais que visem sensibilizar as crianças, desde cedo, para as diferentes formas de diversidade presentes no mundo atual.

Atualmente a sociedade enfrenta novos desafios, já referidos anteriormente e, por isso, é necessário que as crianças sejam sensibilizadas para a diversidade linguística e cultural uma vez que o ambiente que nos cerca, não só nas escolas mas também nas

ruas e através da internet, é cada vez mais diversificado, quer linguística quer culturalmente.

Segundo Candelier et al., (2007), existem dois tipos de abordagens que podem ser utilizadas para a mudança de comportamentos linguísticos e culturais: as abordagens plurais e as abordagens singulares. As abordagens singulares distinguem-se das abordagens plurais pois “le seul objet d’attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément” (Candelier et al., 2007: 7). Ou seja, nas abordagens singulares cada língua é vista e tratada em separado, isto é, individualmente. Por sua vez, as abordagens plurais são definidas como “approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d’enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles” (ibidem: 7). Isto é, com estas abordagens as línguas são relacionadas e trabalhadas umas em relação às outras. Deste modo é perceptível que as abordagens plurais das línguas implicam o uso de estratégias em que o aluno trabalha diversas línguas ao mesmo tempo.

Sabendo que as abordagens plurais podem trazer um contributo importante para responder à diversidade linguística que nos rodeia, é importante que se adotem atividades que envolvam diferentes línguas para que as crianças possam desenvolver atitudes de respeito e de valorização do Outro e da sua Cultura e língua.

As abordagens singulares e plurais são ainda necessárias para promoverem o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, visto que acreditamos que este trabalho com diversas línguas vai motivar os alunos para a aprendizagem de diferentes línguas. Esta competência é definida como “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (QECR², 1998: 231).

Segundo Andrade e Araújo e Sá (2003), a competência plurilingue compreende quatro dimensões: a dimensão socioafetiva, a dimensão dos repertórios linguístico-comunicativos, a dimensão da interação e a dimensão dos repertórios de aprendizagem. Numa abordagem de tipo SDL importa trabalhar sobretudo a dimensão socioafetiva, relacionada com a motivação para a aprendizagem e que inclui “um conjunto de vontades, predisposições, motivações e qualidades que o sujeito é capaz de criar em

² Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

interação, bem como atitudes para com as línguas, as culturas os interlocutores e a comunicação” (Andrade e Araújo e Sá, 2003: 494).

Para sensibilizar as crianças para a diversidade linguística, segundo Andrade (2010) é necessário que sejam exploradas, desde cedo, “as potencialidades de uma educação plurilingue, desde os aspetos mais específicos e micro de domínio e consciência da linguagem verbal aos aspetos mais macro de compreensão do fenómeno da linguagem verbal e das suas variedades nos espaços de comunicação intercultural” (Andrade, Lourenço e Sá, 2010: 4; ver ainda Camarneira, 2007). Ou seja, a educação plurilingue vai permitir que os alunos desenvolvam competências e aptidões na aprendizagem de línguas, e um conjunto de vontades, predisposições, motivações e qualidades, bem como atitudes positivas para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação (Andrade, e Araújo e Sá, 2003).

Deste modo, as abordagens plurais permitem desenvolver “o interesse e curiosidade para as línguas e as culturas” uma vez que vão permitir que, ao realizar atividades com diversas línguas e culturas, as crianças sintam vontade de aprender e querer saber mais sobre essas línguas. Este posicionamento vai fazer com que o aluno desenvolva a autoconfiança nas suas próprias capacidades; as competências de observação/análise perante qualquer língua e a capacidade de perspetivar e compreender as línguas na complexidade das relações que estabelecem com variações de ordem cultural (Candelier, 2004).

Tendo como referência o CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*), as abordagens plurais das línguas são:

- A abordagem intercultural, ou (*l’approche interculturelle*);
- A sensibilização à diversidade linguística, ou (*l’éveil aux langues*), abordagem que implica atividades com diferentes línguas que a escola não ambiciona ensinar;
- A intercompreensão, ou (*l’intercompréhension entre les langues parentes*), abordagem em que são estudadas várias línguas da mesma família, em paralelo – geralmente relacionadas com a língua materna;
- A abordagem integrada das línguas, ou (*la didactique intégrée des langues*), é a didática mais conhecida já que está direcionada para ajudar os aprendentes a estabelecer ligações entre um número limitado de línguas, aquelas que estão no currículo escolar. O objetivo é utilizar a língua materna como uma ponte para tornar mais fácil a aquisição de uma primeira língua estrangeira e depois usar

estas duas línguas para aprender uma segunda língua estrangeira e assim sucessivamente.

(Candelier, 2007: 7-8)

Uma vez que, das quatro abordagens plurais, o nosso estudo se centra na sensibilização à diversidade linguística, passamos, de seguida, ao aprofundamento desta questão.

2. A sensibilização à diversidade linguística como uma abordagem plural

Tal como já foi referido, a sensibilização à diversidade linguística ou (*l'éveil aux langues*), é uma forma de realização de uma abordagem plural das línguas (Candelier, 2007: 7). A opção por abordagens plurais, nomeadamente pela sensibilização à diversidade linguística na educação desde os primeiros anos de escolaridade, torna claro que o que se pretende não é o ensino de uma única língua tomada como língua-alvo a dominar de forma correta e “perfeita” (Lourenço e Andrade, 2011).

Deste modo, através da SDL incentiva-se a realização de atividades com as mais diversas línguas e valoriza-se as línguas da escola, línguas estrangeiras, línguas maternas dos alunos e outras línguas com que as crianças contactam. Pode-se afirmar, deste modo, que o aspeto mais importante é a promoção de um contacto com as línguas em geral, no sentido de consciencializar o aprendente para a diversidade linguística e torná-lo num sujeito disponível para outras experiências linguísticas no futuro (Camarneira, 2007: 36). Os objetivos pedagógicos desta abordagem focalizam-se antes no plurilinguismo como valor a preservar (Beacco e Byram, 2007: 16), mediante o contacto com diferentes línguas e culturas que a escola não pretende ensinar, de forma a permitir que as crianças ouçam novos sons e experienciem novas culturas (Lourenço e Andrade, 2011).

Ainda relativamente à SDL alguns autores falam de uma “disponibilização para as línguas”, no sentido de desenvolver uma consciencialização da existência de outras línguas, descobrindo, assim, a pluralidade das línguas e culturas e aprendendo a “respeitar a diversidade das línguas dos outros, nomeadamente, dos outros alunos que integram as turmas, como forma de evitar atitudes etnocêntricas” (Ferrão Tavares, 2001 in Camarneira, 2007: 36).

De uma maneira sucinta, “a ideia dominante é fazer os alunos contactar com sons diferentes, mundos diferentes e visões do mundo diferentes, de modo a desenvolver neles uma atitude positiva perante as línguas e uma consequente competência plurilingue” (Camarneira, 2007: 36). A sensibilização à diversidade linguística passa os sujeitos para o centro da educação, ou seja, o objeto (neste caso as línguas) deixa de ser algo exterior ao sujeito, não havendo a necessidade de dominar perfeitamente cada língua.

Deste modo, as atividades didáticas de sensibilização à diversidade linguística abrem por um lado as crianças ao mundo e às suas línguas e culturas, por outro lado, trabalham processos linguístico-comunicativos concretos. Ao abrirem as crianças ao mundo e às suas línguas e culturas permitem que elas encontrem espaços num mundo em constante transformação e onde a mudança de língua ocorre cada vez mais. Ao trabalharem processos linguístico-comunicativos as crianças são incentivadas a procurarem transparências nos diferentes níveis do funcionamento verbal e na sua relação com as situações de comunicação. (Andrade, Lourenço e Sá, 2010: 5) o que leva a que realizem reflexões sobre a língua, levando a estádios de compreensão da sua língua materna mais desenvolvidos.

Tal como já foi referido, a sensibilização à diversidade linguística

porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues apprises. Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans être exclusive d'aucun ordre. Par le nombre important de langues sur lesquelles les élèves sont amenés à travailler – plusieurs dizaines, le plus souvent – l'éveil aux langues peut apparaître comme une approche plurielle extrême (Candelier, 2007: 8).

Tal facto significa que, neste tipo de abordagens, as atividades que são pensadas têm em consideração todas as línguas, nomeadamente aquelas que não estão previstas no currículo. Para além disso, nas abordagens plurais são realizadas atividades com diversas línguas, desenvolvendo aprendizagens acerca dessas línguas, o que não significa que se fique a conhecer integralmente essas línguas, mas antes que cada aluno tenha a possibilidade de aumentar o repertório de línguas que conhece e desenvolva um maior respeito pelas diversas línguas.

Dentro das abordagens plurais, aquela que pedagogicamente mais se adequa ao contexto didático do professor generalista do 1º CEB é a sensibilização à diversidade linguística, entendida como uma abordagem plural que implica atividades com línguas que a escola não tem intenções de ensinar, como já tivemos oportunidade de referir. Para esta abordagem plural são definidas três finalidades, sendo estas:

- Desenvolvimento de representações e de atitudes positivas:
 - de abertura à diversidade linguística e cultural;
 - de motivação para a aprendizagem de línguas;
- Desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística/metacomunicativa e metacognitiva, facilitadoras do acesso ao domínio de línguas, incluindo a língua materna, pela observação, análise e comparação de enunciados em línguas diferentes;
- Desenvolvimento de uma Cultura linguística (saberes relativos às línguas), que constituem um conjunto de referências facilitadoras da compreensão de um mundo plurilingue e multicultural.

(Candelier, 2003 in Martins, 2008: 171)

Sendo uma das finalidades da SDL a Cultura linguística, veremos no capítulo seguinte o que entendemos por este conceito e como poderá ser trabalhada no 1º CEB.

Capítulo II: Cultura linguística – Diversidade linguística europeia

Sumário II

Em contexto educativo português, de acordo com alguns estudos desenvolvidos entre nós, a Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural torna-se num fator positivo no reforço da perceção da importância da diversidade, procurando que os alunos adquiram interesse e curiosidade por outras línguas e culturas, potenciando o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais (Camarneira, 2007; Sá, 2007; Marques, 2010; Ramos, 2011). Como tal, torna-se cada vez mais importante que os alunos contactem com várias línguas e culturas para que posteriormente adquiram uma Cultura linguística de maneira a tornarem-se abertos à diversidade linguística e cultural existente.

Face ao exposto, importa-nos, num primeiro momento deste capítulo, apresentar o conceito de *Cultura* segundo diversos autores, seguido do conceito de *Cultura linguística* no que diz nomeadamente respeito às línguas do mundo, e dentro destas o ramo mais significativo em termos de representatividade, o ramo das línguas indo-europeias, assunto que abordaremos no final deste capítulo.

1. Cultura – um conceito complexo

Antes de definir o conceito de Cultura é importante salientar que, tal como Camarneira afirma, a Cultura “não é estática, evolui ao longo dos tempos” (2007: 16). Isto é, o conceito de Cultura vai depender das épocas, do contexto cultural e sócio-cultural.

Existem várias definições para o conceito de cultura, mas para este trabalho salientamos apenas as perspetivas que para além de serem recentes são, no nosso entendimento, mais apropriadas ao desenvolvimento da nossa temática.

Cultura é definida como o “process of acquiring the culture-specific and culture-general knowledge, skills, and attitudes” (Paige et al., 2000 in Camarneira, 2007: 19).

Já Moran define Cultura como “evolving way of life of a group of persons, consisting of a shared set of practices associated with a shared set of products, based upon a shared set of perspectives on the world, and set within specific social contexts” (2001: 24). Ou seja, a Cultura pode ser vista como um modo de vida de uma comunidade, partilhando as mesmas convicções, hábitos, costumes, representações.

Por seu lado, Kroeber e Kluckhohn, apresentam diversas concepções do conceito de cultura:

- uma concepção descritiva: a Cultura é vista como um “conjunto de ideias, crenças, técnicas e costumes e factos que caracterizam um dado grupo social”;
- uma concepção histórica: esta concepção remete para a “tradição como elemento de representação cultural, sendo a Cultura fruto de circunstâncias históricas”;
- uma concepção normativa: “conjunto de normas e regras reguladoras do comportamento social e humano, tendo o conceito de Cultura uma relação próxima com a ideia de convenção”;
- uma concepção psicológica: “com as consequências do contacto de culturas, como os fenómenos da aculturação”;
- uma concepção estrutural: “a concepção de Cultura remete para os modelos culturais construídos a partir da investigação”;
- uma concepção genética: “o conceito de Cultura remete para a capacidade que o indivíduo tem de se adaptar em interação com a sociedade”.

(in Camarneira, 2007: 18)

Podemos então concluir dizendo que na aceção reconhecida pelo senso comum, Cultura é o conjunto dos comportamentos, pontos de vista e perceções de cada comunidade, que caracterizam e distinguem cada povo quando comparado com outros povos. No entanto, em certas sociedades, aparece também como sinónimo de erudição (Pereira, 2012).

2. Diferentes perspetivas e dimensões do conceito de Cultura linguística

Importa referir que Holliday (1999, in Martins, 2012) apresenta duas perspetivas de cultura, a primeira com “C maiúsculo”, que se refere ao conhecimento partilhado por uma comunidade e a segunda com “c minúsculo”, que diz respeito a pequenos grupos sociais). Ou seja, *Cultura* compreende conhecimentos, erudição, enquanto, *cultura* integra hábitos, costumes, tudo o que distingue uma comunidade de outra comunidade.

No campo mais restrito da Cultura linguística e relacionadas com estes dois entendimentos de *Cultura*, cultura com C e cultura com c, existem três definições de

Cultura linguística, preponderantes no desenvolvimento do nosso trabalho, sendo estas de Candelier, 2000; Feytor Pinto, 1998 e Simões, 2006.

Para Candelier, Cultura linguística (*language culture*) é definida como “knowledge specific to languages, particularly of a sociolinguistic nature. This knowledge represents a set of references that help understand the world in which pupils live today and will live in the future” (Candelier et al., 2004: 20), ou seja, a Cultura linguística é vista como um conjunto de saberes acerca das línguas que pode ser desenvolvido através de atividades de sensibilização à diversidade linguística.

Por outro lado, Feytor Pinto define Cultura linguística como estando relacionada com comportamentos perante as línguas, crenças, preconceitos, estereótipos e “modos de pensar a (s) língua (s)” (Feytor Pinto, 1998 in Camarneira, 2007: 20).

Por último, Melo et al fazem uma síntese dos vários entendimentos de Cultura linguística, a partir do estudo de Simões (2006), definindo-a como um “conjunto de saberes, atitudes, estereótipos e mitos relativamente às línguas, quer seja a língua materna (LM) do sujeito, quer outras que já aprendeu ou não, e com que já contactou ou não” (Simões, 2006: 145, a partir de Candelier, 2000 e Feytor Pinto, 1998).

Estas mesmas autoras ainda definem Cultura linguística (CL) como

um fenómeno social global (todos os sujeitos desenvolvem uma), globalizante (porque omnipresente), multideterminado (fruto de diversos constrangimentos e fatores) e evolutivo (porque em desenvolvimento constante) e também um produto adquirível (por fruto das interações sociais), que define e estrutura a sociedade e os seus indivíduos (Melo et al., 2006: 2).

A Cultura linguística é, pois, um fenómeno social global porque está presente em todos os indivíduos de uma sociedade; é globalizante porque está sempre presente, fazendo parte integrante do indivíduo; é multideterminada porque se constrói na interação entre vários fatores e situações, nas escolas, nas viagens, no contacto com o outro; é evolutiva porque não é algo estanque, está em constante construção e, por fim, é um produto adquirível nas interações sociais.

Tendo apresentado anteriormente diferentes perspetivas de Cultura linguística, importa agora referir que no nosso estudo empírico a Cultura linguística, sobretudo entendida como um conjunto de saberes sobre as línguas, encontrou a sua especificação nos seguintes objetivos educativos:

- Saber que há simultaneamente diferenças e semelhanças entre as línguas;

- Saber que qualquer língua está submetida à variação, em função da origem geográfica ou social dos locutores e que determinados registos correspondem a determinadas situações de uso;
- Conhecer particularidades dos instrumentos e processos de aprendizagem das línguas;
- Saber que existe uma grande pluralidade de línguas no mundo e que, muitas vezes, há várias línguas num mesmo país ou a mesma língua em vários países. (Martins, 2008: 172)

É importante perceber, e fazer com que os alunos compreendam também, que as línguas embora diferentes não são estanques, isto é, partilham semelhanças, fruto de histórias em comum, estão sempre a mudar e a evoluir devido ao contacto entre elas, a fenómenos de migração e à globalização. Para além disso, é necessário que os alunos percebam e reconheçam que no mundo existe uma grande variedade de línguas e que num mesmo país uma mesma língua, como por exemplo a língua portuguesa, contém diversidade (intra)linguística em si mesma, estando todas as línguas sujeitas à variedade linguística. Como exemplos de atividades e temas que podem ser realizados, temos atividades de comparação (diferenciação) entre mapas políticos e mapas linguísticos, pela observação da distribuição das línguas no mundo, atividades relacionadas com a origem e evolução das línguas, entre outras.

Referidos os objetivos educativos referentes ao desenvolvimento da Cultura linguística, damos agora realce às dimensões que a Cultura linguística envolve.

Simões (2006) retoma o conceito de Cultura de Paige, nomeadamente em relação às dimensões que a integram. Assim, para esta autora, a dimensão cognitiva refere-se ao conjunto de saberes ou conhecimentos acerca das línguas e abrange dois tipos de conhecimentos, o conhecimento estimado e o conhecimento efetivo. O conhecimento estimado refere-se ao conhecimento que o sujeito pensa possuir acerca das línguas e povos, podendo esse conhecimento ser ou não exato. O conhecimento efetivo é aquele que pode ser considerado correto em cada momento acerca do objeto em questão, de acordo com o conhecimento disponível em cada época. A dimensão representacional / imagética refere-se à imagem que o sujeito forma acerca das línguas e povos e que se encontra frequentemente na base da relação emotiva/afetiva que o sujeito estabelece com as línguas e culturas. Esta dimensão procura também identificar e destacar a complexidade dos fatores que estão na sua origem e contribuem para a sua

dinâmica. Por último, a dimensão das práticas remete para comportamentos/ações individuais e coletivas dos sujeitos em relação às línguas e culturas, tais como hábitos de leitura (livros, revistas, ...); hábitos de contato com e de utilização de línguas variadas, em diferentes contextos e circunstâncias; visitas a instituições culturais ou a exposições de divulgação linguística e/ou cultural; envolvimento na aprendizagem de línguas dentro e fora do contexto escolar; reações perante o contacto com a diversidade linguística e cultural; hábitos de falar línguas e sobre as línguas com outros sujeitos, assim como o envolvimento em práticas de comunicação em que diferentes línguas se assumem como instrumentos de comunicação e/ou de construção de relações interpessoais (Simões, 2006).

Pode-se dizer, de acordo com Marques, que estas três dimensões aqui apresentadas “contribuem para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, estéticas, sociais e afetivas, uma vez que as línguas podem contribuir para a aquisição de saberes e para o desenvolvimento e promoção de atitudes valorativas do Outro” (2010: 65).

Neste sentido, Abdallah-Pretceille (1997) sublinha que “apprendre une langue étrangère ou des langues étrangères c'est aussi apprendre à percevoir l'environnement physique et culturel à travers une grille de perception différente; c'est apprendre à structurer le réel selon une autre perspective; c'est apprendre à voir et à reconnaître autrui” (in Marques, 2010: 65). Assim, aprender uma língua estrangeira é perceber o ambiente que envolve o indivíduo e que tem uma perceção diferente, é aprender a ver as perspetivas do outro e de outra forma, é aprender a reconhecer o outro e o seu mundo. Como tal, dominar uma língua não implica apenas ter proficiência nessa língua, tem de se ter conhecimentos acerca dela, e foi nesses conhecimentos que nos focalizámos no nosso projeto, sobretudo nos conhecimentos acerca das Línguas da Europa.

3. Um caminho pelas línguas da Europa

Nesta última parte do capítulo II, debruçar-nos-emos sobre a diversidade linguística da Europa, começando, para tal, por apresentar uma visão histórica sumária sobre a origem e evolução das línguas europeias (a partir do século XVIII). De seguida, apresentaremos o panorama das línguas da Europa e, por fim, centrar-nos-emos nos ramos mais significativos da família de línguas Indo-europeia, tendo em conta a sua representatividade, nomeadamente o número de falantes.

3.1. As línguas da Europa

Até ao século XVIII, os estudos linguísticos trataram a origem e desenvolvimento das línguas de um modo sobretudo filosófico e especulativo (Fischer, 2002). Os filósofos franceses Condillac e Rousseau defendiam que a linguagem tivera a sua origem na imitação da natureza, através de gestos e de gritos; as abstrações e complexidades gramaticais posteriores ter-se-iam desenvolvido a partir de começos “tonais” muito simples. Nesta linha, o alemão Johann Gotfried Herder argumentava que a linguagem humana se desenvolvera através de estádios sucessivos de desenvolvimento e maturidade, paralelamente à evolução do pensamento humano, numa dependência mútua (Fischer, 2002).

Perto dos finais do século XVIII, como resultado de um fluxo de novos dados, os linguistas adotaram uma abordagem da linguística mais histórica e menos filosófica, com comparações tipológicas de línguas até aí desconhecidas. O encontro com os textos antigos do sânscrito e com a rica tradição linguística indiana revolucionou e transformou os estudos linguísticos do Ocidente. A viragem deu-se em 1786, ano em que Sir William Jones, um jurista britânico de 42 anos, ao serviço da Companhia das Índias Orientais, leu uma comunicação, hoje lendária, à Royal Asiatic Society, em Calcutá, em que identificava a relação genética do sânscrito com o grego, o latim, o gótico, o celta e o persa antigo (Fischer, 2002):

The *Sanscrit* language, whatever be its antiquity, is of a wonderful structure; more perfect than the *Greek*, more copious than the *Latin*, and more exquisitely refined than either, yet bearing to both of them a stronger affinity, both in the roots of verbs and the forms of grammar, than could possibly have been produced by accident; so strong indeed, that no philologer could examine them all three, without believing them to have sprung from some common source, which, perhaps, no longer exists; there is a similar reason, though not quite so forcible, for supposing that both the *Gothic* and the *Celtic*, though blended with a very different idiom, had the same origin with the *Sanscrit*; and the old *Persian* might be added to the same family (Jones, Sir William, 1824: 28).

Como podemos verificar através da leitura deste excerto de um dos discursos de Jones, a ideia de que as línguas teriam uma origem comum, em si, não era nova, mas Jones foi o primeiro a introduzir duas noções inovadoras: a primeira, a de que as línguas podiam estar historicamente relacionadas – “vindas de uma fonte comum”, nas suas próprias palavras – e não sendo produtos umas das outras (isto é, do sânscrito para o grego e deste para o latim), dando assim origem à descoberta do indo-europeu; a

segunda, o conhecimento de que existiam línguas ancestrais, a que hoje os linguistas chamam *protolínguas*. Os conhecimentos de Jones não só inauguraram o campo da linguística histórica como se propagaram ainda aos investigadores ocidentais, revelando a rica tradição da linguística indiana, com mais de 2500 anos. A mistura das tradições indiana e ocidental, que daí resultou, estabeleceu a moderna ciência da linguística na primeira metade do século XIX. A partir do século XIX o tema da origem das línguas tornou-se num objeto de investigação, para além disso, a investigação histórica das línguas indo-europeias dominou esse mesmo século e estabeleceu o padrão para a investigação sobre todas as outras famílias de línguas (Fischer, 2002: 148).

Já no decorrer do século XIX uma verdadeira ciência da linguística começou a surgir. Esse século foi o da era da linguística comparada e da linguística histórica – isto é, a linguística lançou-se na procura das semelhanças e diferenças entre as línguas, das suas relações históricas recíprocas, do desenvolvimento de uma terminologia científica e dos instrumentos necessários para o conseguir (Fischer, 2002; Ducrot e Schaeffer, 1995).

Bopp (14 de setembro de 1791 - 23 de outubro de 1867) foi considerado o pai do estudo histórico e comparado das línguas indo-europeias e o verdadeiro fundador da ciência linguística moderna. Na sua contribuição mais importante para as áreas da linguística histórica e da linguística comparada, publicada entre 1833 e 1852, *Vergleichende Grammatik*, Bopp levou a cabo o seu propósito em relação a todas as formas flexionadas e estabeleceu que as raízes indo-europeias se dividem em duas classes opostas, as baseadas nas raízes do substantivo “qui ont constitué dans le langues postérieures les radicaux des noms, verbes et adjectifs” e as das raízes pronominais “qui ont constitué dans ces langues, d'une part, les marques grammaticales des verbes, noms et adjectifs, et, d'autre part, les mots grammaticaux indépendants - pronoms, conjonctions, pré-positions etc”. Nesta perspetiva, as palavras podem ser classificadas gramaticalmente como unidades simples e unidades mistas, respetivamente preposições e verbos (Ducrot e Schaeffer, 1995: 443).

Já Schleicher, através da sua *Stammbaumtheorie*, ou “modelo da árvore genealógica”, agrupou as línguas descendentes sobreviventes, dividindo-as em subfamílias ou ramos, como o germânico, o eslavo, o celto-italico, entre outros, com base nas características partilhadas. Em seguida, recuou até à língua-mãe, o indo-europeu, que Schleicher tentou depois “reconstruir”.

Apesar das suas fragilidades o modelo da árvore genealógica demonstrou ser um dos instrumentos teóricos mais importantes da linguística histórica (Fischer, 2002). Para além disso, Schleicher procedeu à classificação das línguas humanas em três grandes grupos, de acordo com a sua tipologia. Nessa classificação as línguas podem ser isolantes (as palavras são unidades não analisáveis, onde nem sequer podemos distinguir um radical, tal como se representou, no século XIX, o chinês); aglutinantes (incluem palavras e marcadores gramaticais com radical, mas sem quaisquer regras precisas para a formação da palavra, como, por exemplo, as línguas nativas americanas) e, por fim, entre as línguas aglutinantes, desenvolveram-se as línguas flexionadas, onde as regras específicas, as da morfologia, comandam a organização interna da palavra, tal como acontece, geralmente, com as línguas indo-europeias (Ducrot e Schaeffer, 1995).

3.2. Línguas e Famílias

Como já afirmámos anteriormente, a quase totalidade das línguas faladas na Europa pertence à família de línguas indo-europeias.

Começaremos então por expor a origem das línguas indo-europeias, passando para a sua constituição e, por fim, iremos focalizar-nos nalgumas dessas línguas.

A Europa tem cerca de 225 línguas nativas, contudo, estas línguas constituem apenas cerca de 3% do número total das línguas no mundo (Faria, 2001). Apesar desta diversidade linguística, à primeira vista pouco expressiva, as línguas europeias (na sua grande maioria de origem indo-europeia) são faladas por cerca de metade da população do planeta.

Algumas das línguas faladas na Europa são tão parecidas entre si, como o checo e o eslovaco, ou o servo-croata e o esloveno, ou mesmo o dinamarquês e o norueguês, que a comunicação entre os seus falantes não oferece grandes dificuldades. Contudo, para a maioria das línguas não é isso que acontece, antes exatamente o contrário. Todavia, indo contra uma primeira impressão, a maioria destas línguas têm muito em comum (Sigúan, 1996). Como tal, os linguistas têm boas razões para dizer que um grande número das línguas da Europa e da Ásia - do inglês ao russo, do albanês ao grego, do hindi ao persa, do arménio ao curdo - provêm de uma mesma língua de origem, designada pelo termo indo-europeu (Walter, 1994).

O indo-europeu é a família linguística que cobre a área mais extensa do mundo (Comrie, Matthews e Polinsky, 2001). De acordo com tal facto, Denigot afirma que “la

diffusion coloniale ou politique des langues de cette famille (anglais, espagnol, portugais, français, russe...) a abouti à ce qu'aujourd'hui presque un terrien sur deux en parle une" (Denigot, 2004). Segundo o mesmo autor e a publicação em linha do *Ethnologue, Languages of the World*³, agrupando quase todas as línguas (mortas ou vivas) da Europa, da Rússia, da Anatólia (atual Turquia), do Irão, do Afeganistão, do norte e do centro da Península Ibérica, a família indo-europeia é constituída por 439 línguas hoje faladas no mundo inteiro. Esta família, dada a sua diversidade e extensão, divide-se assim, em várias subfamílias, fruto da história dos diferentes povos falantes destas línguas:

- Céltica (gaélico, irlandês, escocês...);
- Germânica (inglês, neerlandês, alemão...);
- Indo-iraniana (bengali, hindi, fiji...);
- Românica (português, francês, italiano, espanhol...);
- Eslava (polaco, checo, russo, ucraniano, búlgaro...);
- Báltica (letão, lituano...);
- Grega (grego);
- Albanesa (albanês);
- Armeniana (arménio).

Tal como explicámos anteriormente, Schleicher, para representar os parentescos linguísticos existentes entre as línguas indo-europeias, desenvolveu um modelo em árvore, a *Stammbaumtheorie* ou “modelo da árvore genealógica”. Optámos então, por apresentar, de seguida, um exemplo de uma árvore genealógica destas línguas, na figura seguinte:

³languages of the world (<http://www.ethnologue.com/>)

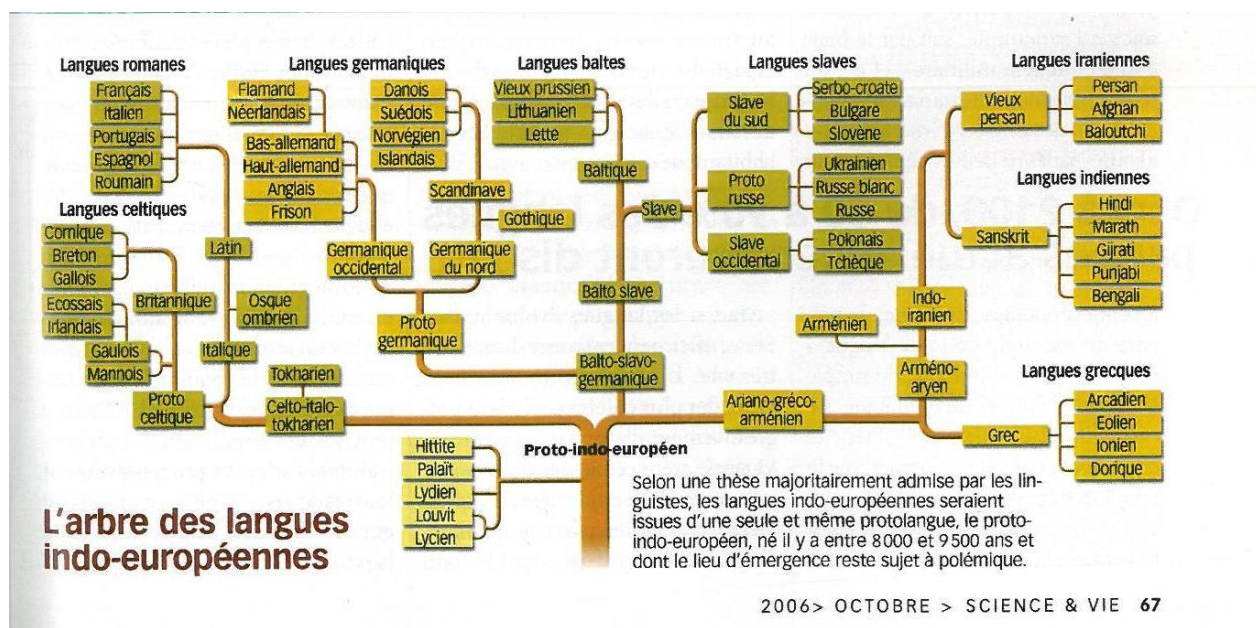


Figura 1 – Árvore das línguas indo-europeias (in Bourgeois, 2006: 67)

A imagem seguinte constitui um esquema parcial das línguas indo-europeias, que demonstra as relações de parentesco existentes entre os ramos mais significativos desta família. Para além disso, este esquema apresenta as subfamílias em que nos centraremos na parte empírica do nosso estudo. Optámos por estas subfamílias porque, para além, de serem os ramos referentes às línguas europeias com maior número de falantes e com mais línguas, também encontramos nestas subfamílias as línguas que estão mais próximas do quotidiano das nossas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

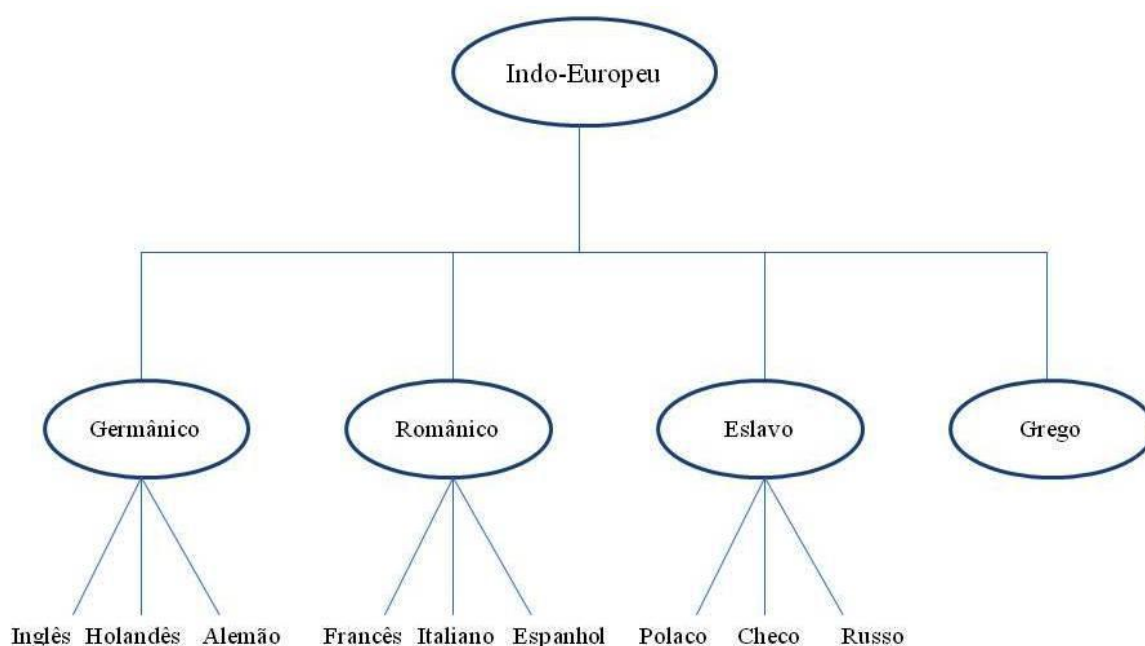


Figura 2 – Árvore genealógica das línguas europeias (adaptado de Comrie, Matthews e Polinsky, 2001)

Centrar-nos-emos agora na apresentação de cada uma destas quatro subfamílias, começando pela germânica, passando para a românica, depois para a eslava e, por fim, para a grega.

3.2.1. As línguas germânicas

Nos países escandinavos, falam-se várias línguas estreitamente relacionadas entre si, o dinamarquês na Dinamarca, o sueco na Suécia, o norueguês na Noruega, o islandês na Islândia, o finlandês na Finlândia e o húngaro na Hungria, tendo em conta que estas duas últimas línguas são muito diferentes das anteriores, não sendo consideradas línguas indo-europeias. Na Grã-Bretanha, a língua oficial é o inglês, enquanto na Irlanda o inglês é língua oficial a par do irlandês. Já o alemão é a língua oficial da Alemanha onde é falado por cerca de 75 milhões de pessoas, mas também é falado numa região da Bélgica, na Valónia, ou seja, a nível mundial é falado por cerca de 90 milhões de pessoas. O neerlandês é a língua oficial da Holanda, com o nome de flamengo, e é também uma das línguas oficiais da Bélgica (Sigúan, 1996). Interessa, agora, perceber como estas línguas foram evoluindo ao longo dos tempos.

Por volta do terceiro milénio antes de Cristo, um povo indo-europeu, vindo do Leste europeu, ocupou a área que hoje constitui o Sul da Suécia, a Dinamarca e o Norte e Nordeste da Alemanha. Este era o povo germânico, com uma língua caracterizada, sobretudo, por uma radical reinterpretação sistemática das consoantes indo-europeias e por outras inovações específicas. Cerca de 1000 anos depois, existiam duas grandes tribos germânicas, identificadas pela sua interpretação de determinados sons do proto-indo-europeu: os falantes do germânico Norte (godo-nórdico), que tinham modificado esses sons, e os falantes do germânico ocidental, que os preservavam. Como o gótico conservou muitas das antigas formas linguísticas germânicas, tornou-se de grande utilidade para comparações históricas em linguística. Entre as outras línguas pertencentes ao grupo do germânico do Norte, encontravam-se os burgúndios, os vândalos, os gepídicos, os rúgios, e muitos outros idiomas, que sucumbiram, durante o primeiro milénio depois de Cristo, ao latim vulgar local. A língua nórdica original pertencia ao grupo do germânico do Norte. Esta língua nórdica já se teria provavelmente diferenciado em dois grupos, a meio do primeiro milénio depois de Cristo: o nórdico oriental (que mais tarde incluiria o sueco, o dinamarquês e o gutnish) e o nórdico

ocidental (incluindo o norueguês, o feroês e o islandês). O nórdico teve um grande impacto no inglês antigo, no primeiro final da era cristã (Fischer, 2002).

A “segunda” mudança consonântica do alto-alemão dividiu as tribos do germânico ocidental em dois grupos distintos: os falantes de alto-alemão, no interior, e os falantes de baixo-alemão, na área costeira do norte e do noroeste. Mais tarde, na Idade Média, a influência política deslocou-se para a Germânia do Norte, onde se falavam dois dialetos principais: o alamano, na parte ocidental, e o bavário, na parte oriental. No século XVI, do dialeto da Alemanha Central, emergiu o alto-alemão moderno, hoje em dia a norma linguística da Alemanha.

O alto-alemão tornou-se uma das grandes línguas culturais do mundo. É atualmente falado nas regiões sul e central da Alemanha, na Áustria, no Liechtenstein, na Suíça e nas zonas fronteiriças da Bélgica, da França (Alsácia e norte da Lorena), de Itália e da Polónia. Também é falado em antigas colónias como na Transilvânia (Roménia), na Rússia, nos Estados Unidos da América e na Namíbia (Fischer, 2002; Sigúan, 1996).

No século XIX, o alemão constituiu a língua principal da ciência e do conhecimento. Uma língua do baixo-alemão, o baixo francónio medieval, sobrevive atualmente nos Países Baixos, sob a forma do holandês, ou neerlandês (o seu dialeto meridional é o flamengo, uma das três línguas oficiais da Bélgica). O holandês, que foi levado no século XVII para a África do Sul, desenvolveu-se aí, desde então, numa língua autónoma, o africânder (Fischer, 2002).

No século V d.C., numerosas comunidades de falantes de baixo-alemão migraram para o Leste e Sul da Grã-Bretanha, juntando-se aos descendentes dos falantes de alto-alemão. A sua fusão linguística deu origem a uma nova língua – o inglês. O inglês antigo (700 a 1100) compreendia três dialetos principais, com inúmeras variantes e influências estrangeiras: o dialeto Kent, no Sul (Kent e Surrey); o dialeto saxão, no território central do Sul (de Sussex a Middlesex); e o dialeto da Ânglia, a norte desta última região (de Essex a Nortúmbria). Quase substituído pelo francês, após a invasão normanda de 1066, o inglês médio (1100 a 1500) cobria quatro dialetos principais, fortemente influenciados pelo francês e pelo latim: o dialeto do Sul, o da região de West Midland, o de East Midland e o dialeto do Norte (Fischer, 2002).

A partir do século XVII, a língua inglesa seguiu na esteira do holandês e foi levada para a América do Norte, para as Índias Orientais, as Índias Ocidentais e para zonas de África e da Índia, e à medida que a influência do holandês se esbatia, a do

inglês aumentava. Seguiu-se, nos séculos XVIII e XIX, a colonização da Austrália, da Nova Zelândia e de várias áreas do Pacífico. Esta expansão global conduziu à criação de um inglês-padrão internacional, a principal língua mundial em termos de falantes bilingues. Como língua materna, o inglês só é ultrapassado em número de falantes pelo mandarim (Fischer, 2002). Tendo como fonte o *Ethnologue*, pode-se afirmar que o inglês é falado no Reino Unido por cerca de 58 milhões de falantes, enquanto a nível mundial é falado por cerca de 328 milhões de pessoas. O crescimento internacional do inglês não tem paralelo na história do mundo (Fischer, 2002).

3.2.2. As línguas românicas

No aprofundamento das línguas românicas foi nossa opção começar por abordar um pouco da história do latim, uma vez que o latim está na base deste grupo de línguas. O latim foi uma das línguas da Europa mais frutíferas, tendo influenciado línguas não românicas e foi utilizado como língua franca durante vários anos (www.unilat.org).

O papel do latim na história linguística da Europa não se limitou apenas a ser o da origem das línguas românicas. Adotado como língua própria, o latim continuou a ser uma língua viva mesmo após as invasões bárbaras que desfizeram a estrutura política em que se apoiava (Sigúan, 1996). As línguas latinas, o faliscano e o latim, encontram-se provavelmente entre as línguas itálicas mais antigas da península itálica, exibindo uma fonologia indo-europeia arcaica e um vocabulário grandemente modificado, originado provavelmente no contacto com uma população pré-indo-europeia. O faliscano era a língua de uma antiga tribo itálica, cuja capital era Falerii. Falerii foi destruída em 241 a.C. pelos romanos, levando o faliscano a uma extinção muito anterior à das línguas osco-úmbrias (Fischer, 2002).

O latim emergiu no primeiro milénio antes de Cristo, quando Roma subiu ao poder e subsequentemente suprimiu todas as outras línguas da península itálica. Sendo no início o simples dialeto local da aldeia de Roma, com o tempo, o latim tornou-se uma das grandes línguas da História e cerca de 240 a.C. apareceu verdadeiramente uma literatura em latim (Fischer, 2002).

Existem diversas variedades do latim, o latim culto, o latim da oratória e da prosa literária ou administrativa e ainda o latim vulgar da vida quotidiana. Trata-se de algo perfeitamente lógico e que, de certa forma, se verifica com todas as línguas que alcançam um alto grau de expansão, cujo uso culto difere do uso vulgar; sendo estas

línguas utilizadas em territórios extensos, apresentam uma grande diversidade (intra)linguística. As diferenças regionais que assim aparecem são consequências de, em cada lugar, contactos orais, limitados aos habitantes de um mesmo sítio, produzirem evoluções independentes. Estas evoluções são ainda bastantes influenciadas pela pressão exercida pela língua falada anteriormente e que os linguistas denominam *substrato* (Sigúan, 1996: 32).

A Itália havia sido a pátria originária do latim, mas convém recordar que o latim foi, no princípio, a língua do Lácio, território régio em que ficava Roma, e que foi através de sucessivas conquistas que se estendeu por toda a península itálica. Por outro lado, a península foi igualmente conquistada pelos Longobardos, que aceitaram o latim mas que também o modificaram. Tanto em França como em toda a *România* o latim evoluiu de formas diferentes em cada lugar, desse modo, pode-se encontrar a génese de línguas distintas, mas que constituem um *continuum* sem limites claros entre si (Sigúan, 1996; Walter, 1994).

A história do latim segue os estádios normais de desenvolvimento: o latim pré-literário até 240 a.C; o latim antigo, de 240 a 100 a.C; o latim clássico (o latim literário preservado), de 100 a.C. a 14 d.C; o latim da idade de prata (14 d.C. a cerca de 120); o latim arcaico, de 120 a 200; o latim vulgar, da antiguidade tardia, de 200 a 600; o latim medieval, de 600 ao século XIV; e, desde então, o latim moderno. O latim clássico sobreviveu até ao século XVIII como a língua primária da educação, e até ao século XX como a língua da liturgia da Igreja Católica de Roma. O latim vulgar continuou a evoluir sobre os substratos linguísticos estrangeiros por todo o Império Romano. Esta evolução conduziu ao aparecimento das línguas românicas (Fischer, 2002).

Na península ibérica, cada uma das línguas descendentes do latim foi falada em protoformas, durante muitos séculos antes de terem finalmente sido registadas por escrito: o francês no século IX; o italiano, no século X; o provençal, do Sul de França, um século mais tarde; as três línguas ibero-românicas – a sul do extremo ocidental, o português (falado em Portugal por cerca de 10 milhões de pessoas e a nível mundial é falado por cerca de 200 milhões de pessoas, segundo dados da publicação *Ethnologue*), ao centro do extremo ocidental, o espanhol e, no extremo oriental, o catalão, no século XII; e o romeno, no século XVI (Fischer, 2002; Sigúan, 1996).

O francês emergiu do latim vulgar, sobre um substrato gaulês, retendo algumas pronúncias celtas. De acordo com a mesma fonte, esta língua é falada em França por cerca de 55 milhões de pessoas e a nível mundial por cerca de 68 milhões. Os estádios

de desenvolvimento do francês são o francês antigo (842-1350), o francês médio (1350-1605) e o francês moderno (1605 aos nossos dias) (Fischer, 2002). Na Europa, o francês é a língua oficial da Bélgica, da região da Valónia e coexiste com o flamengo em Bruxelas (Sigúan, 1996). Desde o século XII, o francês tem sido uma das grandes línguas culturais do mundo, sendo língua oficial em vários países da África e do Pacífico (Fischer, 2002).

O italiano é a forma evoluída do latim vulgar, falado no solo original dos povos itálicos. Devido ao seu carácter indígena, o italiano reteve o maior número de traços originais do latim – isto é, não sofreu a influência dos vários substratos ou invasões que alteraram tão profundamente outras línguas românicas. A fonologia do italiano permaneceu quase inalterada durante séculos: qualquer falante italiano educado consegue hoje ler os seus poetas medievais sem necessitar de preparação especial. Por estas razões, a história do italiano não se categoriza nos períodos antigo, médio e moderno que encontramos na maioria das línguas europeias (Fischer, 2002).

O espanhol emergiu do latim vulgar, falado sobre um substrato celta, na península ibérica. Esta língua, tendo igualmente como fonte o *Ethnologue*, é falada em Espanha por cerca de 29 milhões de pessoas, já a nível mundial é falada por cerca de 330 milhões de pessoas. O espanhol antigo (1100-1450) encontra-se hoje parcialmente preservado na fala dos poucos falantes que restam do judeo-espanhol. O espanhol moderno (1450 até ao presente) tem sido dominado pela variedade castelhana. O espanhol reteve muitos traços do latim vulgar que se perderam nas outras línguas românicas. No entanto, em virtude da longa ocupação ou da longa permanência dos muçulmanos em grande parte de Espanha (713 a 1492), a língua adquiriu inúmeras palavras de origem árabe, tal como o português. Em tempos mais recentes, os dialetos espanhóis das Américas adotaram muitas palavras das línguas nativas americanas (Fischer, 2002). O espanhol é, atualmente, a seguir ao inglês, a segunda língua europeia com uma maior distribuição mundial. Para além do espanhol, em Espanha também se falam outras línguas como o aranês, o galego, o catalão, o basco, o valenciano, entre outras.

O catalão, língua oficial da Região Autónoma da Catalunha, tem não só um número importante de falantes, cerca de 11 milhões, como também adquiriu uma importante tradição literária e apoio institucional (Sigúan, 1996).

Os colonizadores espanhóis, portugueses, franceses e italianos levaram alguns séculos mais tarde as línguas românicas para outras partes de África e para mais longe

ainda, para as Américas, a Ásia, e o Pacífico Ocidental, onde essas línguas prosperaram. Por esta razão, as línguas românicas encontram-se hoje em segundo lugar (depois do inglês pertencente ao ramo germânico), em termos de distribuição mundial (Fischer, 2002).

Todas as línguas românicas, exceto o romeno, língua oficial da Roménia (encontrado na península dos Balcãs, fruto da presença romana nesta península), continuaram a ir buscar palavras ao latim clássico. Por esta e por outras razões, existe hoje uma maior inteligibilidade mútua (intercompreensão) entre os falantes das línguas itálicas do que entre os falantes das línguas germânicas (Fischer, 2002).

3.2.3. As línguas eslavas

As famílias de línguas báltica e eslava constituem ramos muito próximos do indo-europeu. Estas línguas são particularmente interessantes pela sua natureza conservadora, facto que as torna úteis na reconstrução do indo-europeu (Comrie, Matthews e Polinsky, 2001).

Nas línguas eslavas podem-se distinguir vários grupos (Sigúan, 1996). Esses grupos correspondem aos seguintes três ramos: ocidental, meridional e oriental, sendo as línguas destes ramos também conservadoras e flexivas como o latim e o grego (Comrie, Matthews e Polinsky, 2001). No grupo ocidental destas línguas incluem-se o polaco na Polónia e o checo que há algum tempo se separou do eslovaco. Tendo como fonte o site *Ethnologue*, o checo é falado na República Checa por cerca de 9.250.000 de pessoas e a nível mundial por cerca de 9.500.000. No grupo meridional das línguas eslavas encontra-se o búlgaro na Bulgária, o esloveno na Eslovénia e o servo-croata na Sérvia e na Croácia. O grupo oriental tem como representante principal o russo que é falado na Federação Russa por cerca de 117 milhões de pessoas e a nível mundial por cerca de 145 milhões (cf. conforme dados recolhidos no *Ethnologue*). Neste mesmo grupo, figuram também o ucraniano, o bielorrusso, o lituano na Lituânia e o letão na Letónia, sendo estas as línguas mais difundidas e com maior expressão em termos de número de falantes (Sigúan, 1996).

As mudanças políticas verificadas na Europa oriental elevaram o estatuto das línguas eslavas. Com o desmembramento da Checoslováquia, por exemplo, o checo passou a ser a língua da República Checa e o eslovaco da Eslováquia. O sérvio, o russo,

o ucraniano e o búlgaro utilizam o alfabeto cirílico, enquanto o croata, à semelhança do esloveno e das línguas eslavas ocidentais, utilizam o alfabeto latino. O ucraniano e o bielorrusso são hoje línguas de estados independentes, apesar de manterem uma compreensão mútua com o russo. As línguas eslavas são conhecidas por serem de difícil pronúncia. As principais causas desta dificuldade podem residir nas aglomerações consonânticas inexistentes, por exemplo, em inglês (Comrie, Matthews e Polinsky, 2001: 43).

3.2.4. A língua grega

Na região dos Balcãs existem duas subfamílias de línguas isoladas do Indo-Europeu, o grego e o albanês. O grego é a língua falada no Mediterrâneo, pelo menos desde o século XIV a.C. De acordo com o *Ethnologue*, esta língua é falada na Grécia por cerca de 11 milhões de pessoas e a nível mundial por cerca de 14 milhões de pessoas. A língua arcaica dos poemas homéricos é uma das mais antigas fontes na reconstituição do indo-europeu. As diferenças registadas entre o grego moderno e o grego antigo são muito menos acentuadas do que as existentes entre o inglês e o inglês antigo, por exemplo. O Grego moderno também é falado na Ilha de Creta e no Chipre, bem como nas comunidades imigrantes na América, na Austrália e noutros locais (Comrie, Matthews e Polinsky, 2001).

O grego, cuja história podemos delinear com precisão fazendo-a remontar a 3000 anos atrás, é também a língua europeia que conta com os vestígios mais antigos. A língua grega é uma referência para a história de todas as outras línguas. Conseguimos identificar, nas mais diversas línguas europeias, vários termos gregos cuja forma escrita é praticamente idêntica de língua para língua (Walter, 1994). No conjunto geral das línguas ocidentais, tudo se passa como se a raiz grega das palavras constituísse um património comum.

Ao proceder à passagem do silabário para o alfabeto, o grego desempenhou um papel essencial na história da escrita. A sua influência foi sendo generalizada, continuando a processar-se ainda nos dias de hoje. Toda a civilização grega, que na altura do império romano estava disseminada por vastos espaços, foi veiculada, como modelo privilegiado, juntamente com a língua grega, língua esta que desfrutava de um grande prestígio na Grécia antiga (Walter, 1994).

Na maior parte das línguas da Europa, podemos identificar várias raízes etimológicas de origem grega. Essas raízes constituem elementos de base utilizadas na formação de palavras eruditas, como por exemplo *micro* (pequeno), *fobo* (que tem medo de), *morfo* (forma de), entre muitos outros (Walter, 1994).

O grego atual é a língua herdeira do grego clássico, constituindo a língua nacional e oficial da Grécia (Sigúan, 1996).

Apesar de a diversidade linguística da Europa ser pouco relevante, se tivermos em conta o atual número de línguas vivas do mundo, as línguas europeias encontram-se hoje espalhadas pelos quatro cantos do mundo, testemunhos vivos da história dos povos que as falam. No passado, a pressão de umas línguas sobre as outras resultava de invasões e conquistas. Hoje, os indivíduos deslocam-se de um lugar para outro e as informações audiovisuais, a internet, os transportes aéreos, viários e ferroviários, incrementam a circulação sem dificuldade a qualquer distância. Assim, as possibilidades de as línguas entrarem em contato num mesmo espaço multiplicam-se, podendo falar-se de sociedades cada vez mais cosmopolitas e plurilingues (Sigúan, 1996).

Como modo de conclusão desta primeira parte do nosso estudo, achamos importante realçar com Sigúan que “independentemente deste funcionamento, as línguas continuarão o seu caminho sujeito a múltiplas influências, entrando em contacto e em competição umas com as outras, aumentando ou diminuindo a sua área de influência. Assim foi sempre e assim continuará a ser” (Sigúan, 1996: 250).

Capítulo III – Orientações metodológicas do estudo

Sumário III

Tendo exposto, nos dois capítulos anteriores, o enquadramento teórico do nosso Relatório, passamos agora a apresentar e fundamentar as opções metodológicas tomadas para atingir os objetivos definidos para este trabalho.

No âmbito de uma Educação para a Diversidade Linguística, um dos focos do nosso trabalho, desenvolvemos uma investigação de tipo investigação-ação de forma a perceber a importância que um trabalho didático para a valorização da diversidade linguística tem nos primeiros anos de escolaridade. Tal como explicitámos na nossa introdução, este trabalho desenvolveu-se no quadro da nossa Prática Pedagógica Supervisionada, numa turma do 1º CEB.

Tendo, portanto, em mente uma educação para a diversidade, nomeadamente a diversidade linguística europeia, formulámos a seguinte questão de investigação: Qual o lugar da sensibilização às línguas da Europa numa educação para a diversidade linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico? Uma vez que esta questão era muito abrangente, optámos por dividi-la em duas sub-questões, sendo estas:

- Que estratégias de Sensibilização à Diversidade Linguística poderão ser utilizadas para desenvolver a Cultura linguística?
- Qual o contributo da Cultura linguística para desenvolver o repertório lexical dos alunos em diferentes línguas?

Assim, neste capítulo, começamos por fazer uma breve síntese da metodologia de investigação que adotámos, passando, de seguida para a apresentação do público com quem trabalhamos para, seguidamente, descrevermos o projeto de intervenção que concebemos e implementámos. Posteriormente, lembramos as questões e os objetivos de investigação e, finalmente, enunciamos e justificamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

1. Enquadramento e apresentação do estudo

1.1. Metodologia de investigação

Depois de termos apresentado, nos dois capítulos anteriores, o enquadramento teórico, apresentamos de seguida as nossas opções metodológicas.

Uma vez que o presente estudo tem como principal objetivo perceber a importância que um trabalho didático para a valorização da diversidade linguística tem nos primeiros anos de escolaridade, escolhemos uma metodologia de investigação do tipo qualitativo. Outra das razões que nos levam a enquadrar o nosso estudo nesta metodologia é por se tratar de uma metodologia que, para além de proporcionar aos professores uma maior autonomia e envolvimento no processo de ensino, permite-lhes também refletir sobre a sua prática, alterando-a e melhorando-a criticamente (Coutinho et al, 2009). A investigação-ação (I-A) é um tipo de investigação que recorre preferencialmente a métodos qualitativos, entrevistas, fotografias, videograções, isto é, instrumentos de recolha de dados que permitem avaliar a qualidade das aprendizagens dos alunos.

O propósito da I-A consiste em resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico. A investigação é levada a cabo a partir da consideração da situação real. Desta forma, esta metodologia de investigação não tem como objetivo a generalização dos resultados obtidos e, assim, a questão a ser investigada não assume a importância que apresenta noutras investigações (Silva, 1996), isto é, o foco de estudo serão as aprendizagens. Conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994: 293), a investigação-ação “é um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação”, tal como pretendemos fazer neste estudo, ao assumirmos a implementação de um projeto de intervenção didática que concebemos.

Assim, podemos afirmar que a I-A é uma metodologia de investigação qualitativa já que o foco deste tipo de metodologia são as aprendizagens que os alunos realizam e não os resultados que se obtém (tal como referido anteriormente). Desta forma, a metodologia de investigação que adotamos é do tipo investigação-ação, visto que não obedece a todos os requisitos da metodologia de I-A.

A principal finalidade da investigação é a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida (Carmo e Ferreira, 1998). As únicas pessoas que podem fazer investigação-ação sobre uma prática são as que a praticam. Os outros podem facilitar o processo ou fazer outro tipo de investigação sobre a prática, mas não podem realizar investigação-ação (Carr e Kemmis, 1983 in Silva, 1996).

A I-A enquanto estudo sistemático de situações sociais no sentido de melhorar a qualidade das ações que nelas ocorrem é uma metodologia de formação rica de potencialidades no desenvolvimento profissional dos futuros professores. As

investigações sobre a prática que implicam os professores têm três tipos de I-A, isto segundo os papéis desempenhados pelos professores e investigadores exteriores, que são designados por “outsiders”. São elas: “investigação-ação técnica”, em que o papel do investigador é preponderante pois utiliza os práticos como fontes de informação. Este tipo de investigação pode ser útil porque estimula a mudança e há apenas um pequeno passo a dar para que, do papel de informador crítico do investigador exterior, o prático possa tornar-se um investigador autocrítico da sua própria prática. Relativamente ao segundo tipo de I-A referido, a “investigação-ação prática”, o investigador tem o papel de consultor, estabelecendo relações de cooperação com um prático ou um grupo de práticos. Aqui as relações no grupo são mediatizadas pelo investigador exterior. Ao facilitar o acesso do grupo a um processo de autoconhecimento, o principal papel do investigador deve consistir em apoiar as deliberações práticas e transferir sistematicamente o método de autorreflexão para o grupo. Para concluir, “investigação-ação emancipatória”, em que o grupo assume inteira responsabilidade pela ação e pela investigação. Isto acontece porque são assumidas atitudes de emancipação face a “hábitos irracionais ou injustos, coerções e imposições do sistema burocrático. Nesta situação, a colaboração de “outsiders” não é necessária; se existirem, deverão partilhar as tarefas e responsabilidades que incumbem a todo o grupo (Silva, 1996).

Na investigação-ação existem “ciclos de ação reflexiva”. Estes ciclos compreendem quatro fases nucleares – observação, planificação, ação e avaliação da ação.

Na I-A, primeiramente é traçado um plano de ação, passando-se, de seguida, para a ação e, posteriormente, é feita uma primeira aferição dos resultados dessa ação.

A seguir a esta fase, o investigador faz uma revisão do plano inicial de acordo com os elementos de informação já recolhidos e planifica o segundo ciclo de I-A a partir desta base. Segundo a definição de Lewin podemos dizer que a recolha de informações tem quatro funções: avaliar a ação realizada, indicando se os resultados obtidos são superiores ou inferiores às expectativas; servir de base para a planificação adequada da etapa seguinte; servir de base para modificação do “plano de conjunto” e deve dar, enfim, aos planificadores a ocasião de aprender, quer dizer de captar uma nova visão de conjunto (Sousa et al, 2008).

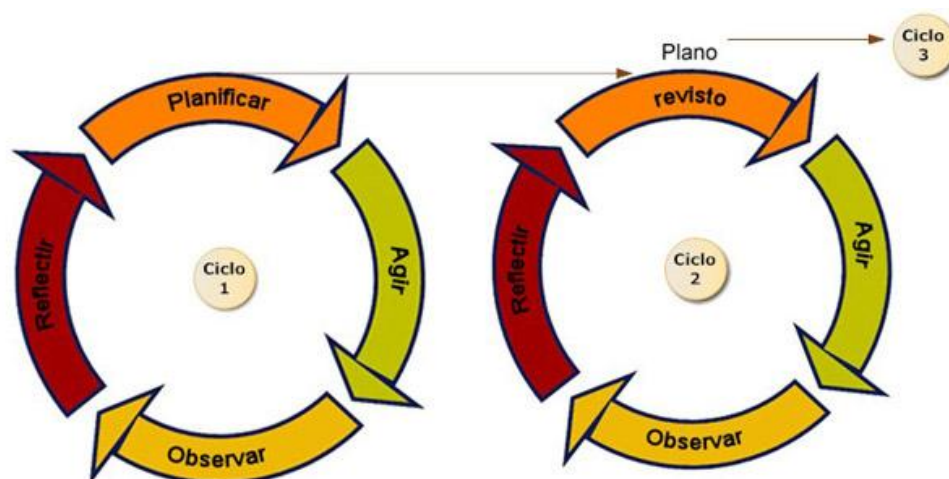


Figura 3 - Ciclo de investigação-ação (in Sousa et al, 2008: 366)

Sendo neste caso a problemática metodológica, a importância que um trabalho didático para a valorização da diversidade linguística tem nos primeiros anos de escolaridade, coloca questões particulares, por efetuar a ligação entre as estratégias de produção e apoio à mudança de atitudes e valores face à diversidade linguística e dispositivos que levam à sua compreensão. Esta articulação cria algumas questões sobre os métodos e técnicas que melhor se adequam ao estudo da mudança, neste caso ao desenvolvimento da Cultura linguística dos alunos, sensibilizando-os, simultaneamente, para a diversidade linguística que os rodeia. Apesar do que foi referido, cada uma destas problemáticas encerra contradições, estas também designadas de paradoxos e dilemas, que fazem parte de processos que tentam conjugar investigação e ação, conhecimento e mudança, investigadores e atores. A abertura da I-A a diferentes teorias e abordagens metodológicas, originou uma diversidade de práticas que têm apenas em comum a preocupação de relacionar a investigação e mudança (Silva, 1996). Isto porque, na I-A, cada investigador pode optar por diferentes maneiras de realizar essa investigação, ou seja, dado que a I-A pode estar relacionada com diferentes práticas ou metodologias, origina situações de investigação diferentes.

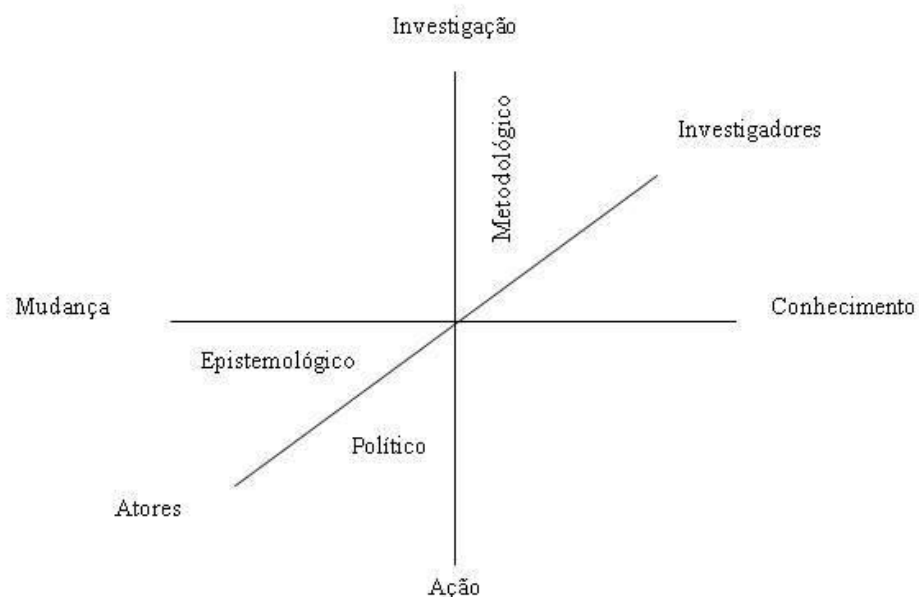


Figura 4 – Eixos de problemáticas da investigação-ação (in Silva, 1996: 75)

Tendo a I-A a preocupação de relacionar a investigação com a mudança, esta deve ter em conta que precisa de vários instrumentos para uma melhor interpretação sobre o que é descrito e transmitido pelos vários fatores existentes na I-A. Quanto à obtenção e tratamento de dados, a I-A pode ser quantitativa e qualitativa. Então, “a quantitativa privilegia o recurso a instrumentos e à análise estatística, enquanto a qualitativa privilegia, na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida” (Pardal e Correia, 1995: 17). Como já atrás foi referido, a escolha de uma metodologia de investigação de tipo qualitativo prende-se com a natureza do nosso estudo e as características deste tipo de investigação, pois conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994: 11), “é uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. A descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos, fotografias e gravações vídeo.

Estes autores apontam várias características dos estudos de natureza qualitativa, que pensamos encontrar no nosso trabalho: 1) o ambiente natural é a fonte dos dados e o investigador é o instrumento principal – neste caso, o ambiente natural foram os momentos de estágio da componente pedagógica de Prática Pedagógica Supervisionada A2 e o investigador coloca-se nesse ambiente na qualidade de responsável pela conceção, desenvolvimento e implementação do projeto de intervenção para recolher os dados; 2) a investigação é descritiva, uma vez que descrevemos com pormenor os

acontecimentos ocorridos nas aulas em que desenvolvemos as atividades de intervenção relacionadas com o nosso tema, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada A2, recorrendo a diferentes fontes de recolha de dados, tais como a observação apoiada na videogravação, transcrições de fichas de registo dos participantes do estudo, questionários e outros registos; 3) dá-se maior importância ao processo do que aos resultados ou produtos da investigação; 4) a indução é bastante importante na análise dos dados, ou seja, não se pretende tanto confirmar hipóteses, mas antes analisar os fenómenos num dado contexto, para tentar compreender a intenção de determinada atuação.

Já de acordo com Carmo e Ferreira (1998) existem três características do método qualitativo. Trata-se de um método: 1. Indutivo – os investigadores pretendem analisar a informação de uma forma indutiva, incitando a uma autorreflexão; desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados; não procuram a informação para verificar hipóteses; 2. Holístico – os investigadores têm em conta a realidade global; os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo, sendo estudado o passado e o presente dos sujeitos de investigação; 3. Naturalista – os investigadores interagem também com os sujeitos de uma forma natural e sobretudo discreta; tentam misturar-se com eles até compreenderem uma determinada situação, procurando minimizar os efeitos provocados nos sujeitos de investigação e tentando avaliá-los quando interpretam os dados que recolheram. Pensamos que o nosso estudo se enquadra neste tipo de investigação, uma vez que, para atingirmos os objetivos definidos, concebemos e desenvolvemos um projeto de intervenção didática no âmbito da Cultura linguística, numa perspetiva de SDL.

Sendo assim, e tal como já foi referido anteriormente, podemos relacionar a metodologia de investigação qualitativa com a investigação-ação, visto que ambas têm em comum o facto de o objetivo principal ser a descrição, compreensão e apreciação da qualidade das aprendizagens que os alunos realizam. Neste âmbito, a I-A enquadra-se no nosso estudo e contexto educativo em que desenvolvemos o projeto de intervenção didática. É importante reforçar que a metodologia de investigação utilizada foi do tipo investigação-ação já que apenas foi possível realizar um dos ciclos desta metodologia de investigação.

Definida a metodologia de investigação que privilegiámos, passamos então a apresentar as questões e os objetivos de investigação.

1.2. Questões e objetivos da investigação

O presente estudo tem como principal objetivo perceber a importância que um trabalho didático para a valorização da diversidade linguística tem nos primeiros anos de escolaridade. Assim sendo, definimos uma questão central orientadora do nosso estudo, da qual decorrem duas subquestões:

- *Qual o lugar da sensibilização às línguas da Europa numa educação para a diversidade linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico?*

- Que estratégias de Sensibilização à Diversidade Linguística poderão ser utilizadas para desenvolver a Cultura linguística?

- Qual o contributo da Cultura linguística para desenvolver o repertório lexical dos alunos em diferentes línguas?

Pelo acima exposto, pretendemos através de um projeto de investigação-ação, implementar formas de educação para a diversidade linguística, a partir de atividades de sensibilização à diversidade linguística com crianças do 1ºCEB. Assim, são nossos objetivos:

- Perceber a importância que um trabalho didático para a valorização da diversidade linguística tem nos primeiros anos de escolaridade;
- Conceber, implementar e avaliar um projeto interdisciplinar de sensibilização à diversidade linguística no 1ºCEB, no âmbito de uma educação para a diversidade linguística;
- Compreender de que modo é que se pode sensibilizar para a diversidade linguística desenvolvendo a Cultura linguística;
- Analisar modalidades de inserção curricular de SDL através de conteúdos de Cultura linguística, no 3º ano de escolaridade.

Uma vez definidas as questões e objetivos da nossa investigação, apresentaremos de seguida o projeto de intervenção didática, que teve como finalidade a persecução dos objetivos acima apresentados, implementado ao longo de seis sessões de trabalho, numa turma do 3º ano de escolaridade, visando dar resposta às questões de investigação que orientaram o nosso estudo. Este projeto foi desenvolvido e

implementado em parceria com a colega de estágio Carla Rijo⁴, sendo que os objetivos definidos foram diferentes: o principal objetivo do projeto de intervenção educativa da nossa colega consistiu no desenvolvimento da consciência linguística, a partir da exploração de frases em diferentes línguas, o nosso objetivo didático incidu no desenvolvimento da Cultura linguística, nomeadamente no que se refere às línguas europeias.

2. Apresentação do projeto de intervenção didática

2.1. Inserção curricular da temática

Tendo o nosso projeto didático *À descoberta das línguas e das rochas* partido do tema das rochas e das suas características e, sendo o seu principal objetivo compreender a importância que um trabalho didático para a valorização da diversidade linguística tem nos primeiros anos de escolaridade é importante justificar a inserção curricular deste tema, de forma a fundamentar a sua pertinência educativa. Para isso procedemos à análise dos seguintes documentos: *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (M.E, 2001), *Metas de aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2009) e *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo* (2004). Para além destes documentos, de maneira a termos uma melhor perceção do que seria abordado, naquela turma, naquele ano letivo, ainda consultámos o *Projeto Curricular de Turma* (PCT). O tema de estudo que a turma escolheu foi “as rochas”, no seguimento do seu estudo na área de Estudo do Meio. De forma a enquadrar o nosso projeto com o PCT, optámos por aliar o tema das rochas ao projeto de intervenção didática que desenvolvemos, como já referimos anteriormente.

Relativamente ao *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNEB), este documento começa por expor as dez competências gerais que os alunos deverão adquirir e desenvolver ao longo do Ensino Básico, isto é, do 1.º ao 9.º ano de escolaridade. Estas dez competências gerais foram definidas tendo por base valores e princípios, como “a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica”; “o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções”; “a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e

⁴ Cf. Rijo, C. (2012). *Abordar as línguas, desenvolver a competência linguística*, Relatório de Estágio (não publicado), Aveiro: Universidade de Aveiro.

expressão”; “o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo” e “a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros” (ME, 2001: 15).

Os valores e princípios referidos anteriormente, apontam, como podemos verificar, que em cada área disciplinar, neste caso concreto, nas áreas de Estudo do Meio e das Línguas Estrangeiras, se contempla a necessidade de valorização das línguas, das culturas, do Outro, bem como o desenvolvimento da competência de educar para a diversidade, reconhecendo os alunos como peças importantes na promoção e preservação da diversidade.

Quando procedemos a uma análise destas áreas disciplinares verificamos que, em ambas, está contemplada a temática do nosso projeto.

Assim, na área do Estudo do Meio, existem três competências essenciais “mobilização e utilização dos saberes específicos das áreas que o integram”; “mobilização e utilização dos saberes das outras áreas disciplinares, nomeadamente da Língua Portuguesa” e “mobilização e utilização dos saberes das áreas curriculares não disciplinares” (ME, 2001: 77) e uma competência específica relativa às rochas pertencendo a um dos grandes domínios – “o conhecimento do ambiente natural e social”, que se traduz no “reconhecimento da existência de semelhanças e diferenças entre seres-vivos, entre rochas e entre solos e da necessidade da sua classificação” (*ibidem*).

Relativamente à área das Línguas Estrangeiras, podemos realçar duas competências específicas previstas no CNEB, a “sensibilização à diversidade linguística e cultural” – nesta linha podemos ler – “as aprendizagens em línguas estrangeiras, no 1º ciclo, deverão ser orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural. A abertura da escola a essa pluralidade traduzir-se-á na criação de espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas – eventualmente presentes no meio envolvente -, ao estabelecimento de relações entre estas e a língua materna e ao convívio com outros modos de ser, de estar e de viver” e a “competência comunicativa integradora das várias linguagens”, assim, “a sensibilização à aprendizagem de uma ou mais línguas deverá inscrever-se no quadro de desenvolvimento de uma global competência de comunicação integradora do uso de várias linguagens – verbal, visual, auditiva, corporal – e de competências gerais individuais a nível cognitivo, socioafectivo e psicomotor. Assim, deverão promover-se práticas de mobilização

integrada de saber e de saber-fazer no âmbito do projeto com finalidades precisas e percursos facilitadores de aprendizagens significativas” (ME, 2001: 47).

Relativamente às *Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*, este documento explicita o que o aluno deve saber no final do ciclo referindo, na área do Estudo do Meio, metas associadas à temática deste projeto - as rochas, nomeadamente as metas números 21 e 32.

Enquadrando a temática deste projeto *À descoberta das línguas e das rochas* na *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*, podemos focar-nos no “Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural”, mais propriamente nos “Aspetos físicos do meio local”, ou seja, a partir de amostras de rochas existentes no ambiente próximo: reconhecê-las e identificar algumas das suas características (cor e dureza) (ME, 2004: 117).

Para além disso, podemos aliar a Cultura linguística ao conhecimento do mundo, isto é, ao desenvolvimento de conhecimentos de Cultura geral, a geografia, tal como é referido no *Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico*: “Bloco 2- À descoberta dos outros e das instituições”, referente a “conhecer aspetos da Cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música...)” (ME, 2004: 113) e o “Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços”, no que se refere ao ponto “Portugal na Europa e no Mundo” (ME, 2004: 122).

Pudemos ainda desenvolver o nosso projeto no âmbito da área da língua portuguesa, nomeadamente no que se refere ao domínio da leitura e compreensão de textos, “Recriar textos em diferentes formas de expressão” (ME, 2009: 40), concretizando-se, no caso do nosso projeto, no reconto da história através da banda desenhada e “encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar” (ME, 2009: 38).

Após a análise destes documentos, podemos concluir que a Cultura linguística e a sensibilização à diversidade linguística podem e devem ser tratadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico no sentido da consolidação de um sentimento de pertença a uma comunidade linguística (a dos falantes das línguas europeias).

Estando justificado pelos documentos, *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), *Metas de aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2009) e *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo* (2004), o interesse formativo e possibilidade de integração curricular passamos a apresentar os participantes do nosso estudo.

2.2. Caracterização dos participantes

O projeto de intervenção que concebemos foi implementado numa turma do 3º ano de escolaridade de uma escola do concelho de Aveiro.

Para a conceção do projeto achámos que era importante conhecer a turma em questão e, como tal, procedemos agora à caracterização da turma.

A turma é composta por vinte alunos – nove rapazes e onze raparigas – entre os sete e os nove anos de idade. Dois deles têm necessidades educativas especiais e estão inseridos numa unidade da multideficiência, passando pouco tempo na sala de aula. As atividades em que participam mais estão inseridas na área das expressões artísticas e motoras. Um desses alunos é portador de trissomia 21 e o outro apresenta múltiplas deficiências.

Para além destes dois alunos há um terceiro que nasceu com síndrome fetal alcoólico, que também apresenta alguns problemas de aprendizagem.

No seu geral, a turma tem alguns alunos com problemas de concentração, o que os torna, por vezes, muito barulhentos e inquietos. Os níveis de implicação da turma aumentam consoante a área que está a ser trabalhada. A implicação é reconhecida por sentimentos de concentração, persistência, motivação, interesse e fascínio na atividade que estão a executar. O nível de implicação depende da atividade e estratégia que está a ser utilizada (Portugal e Laevers, 2010).

Relativamente ao seu agregado familiar, a grande maioria dos alunos da turma tem os pais divorciados ou em processo de divórcio e em alguns casos, um dos progenitores já voltou a casar. É importante salientar, também, que a maioria dos alunos provém de famílias estáveis economicamente.

Apesar de tudo isto, a turma, mesmo sendo barulhenta e inquietada, é afável, respeitadora, mostra simpatia e paciência para com os colegas que estão na unidade de multideficiência, não havendo, a este nível, problemas a ser mencionados.

Face ao que observámos pode-se constatar que esta é uma turma heterogénea, com ritmos de trabalho e aprendizagem muito diferentes, sendo um aspeto que a professora cooperante, e nós durante as nossas intervenções, tentámos contornar, para impedir que os alunos ficassem muito tempo sem estarem a realizar uma atividade.

Tendo apresentado os participantes do nosso estudo, vejamos, em seguida, as diferentes sessões do projeto de intervenção.

2.3. Descrição das sessões do projeto de intervenção

O projeto de intervenção didática que a seguir apresentamos foi desenvolvido com a nossa colega de Prática Pedagógica Supervisionada⁵. Intitulámos este projeto *À descoberta das línguas e das rochas*, teve a duração de seis sessões de trabalho, ao longo das quais propusemos aos alunos atividades diversificadas, em diferentes modalidades de trabalho – em grupo, em par e individualmente. Estas seis sessões foram divididas entre nós, como já referimos anteriormente. As sessões I, II e VI tiveram sobretudo como objetivo o desenvolvimento da Cultura linguística dos alunos, enquanto as sessões III, IV e V, dinamizadas pela minha colega de diáde, focaram-se no desenvolvimento da consciência linguística dos mesmos. A sessão VI inicialmente foi pensada para o desenvolvimento da Cultura linguística, mas acabou por se direccionar não só para o desenvolvimento desta, como também para o desenvolvimento da consciência linguística, pelo facto de ser uma sistematização do projeto no seu geral.

Tal como já foi referido, o projeto de intervenção desenvolvido teve uma duração de seis sessões: na primeira sessão abordámos a origem das línguas e as línguas da Europa; na segunda sessão foram abordadas as famílias de línguas e as relações entre estas; no final desta sessão, construámos, a par com os alunos, a árvore das línguas (abordadas no projeto). Nas sessões III e IV os alunos trabalharam com frases em várias línguas, reduzindo-as e expandindo-as, referindo os seus constituintes. Na sessão V os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com rótulos do quotidiano, com palavras em grego. A última sessão (número VI) foi realizada com o objetivo de proceder a uma avaliação das aprendizagens que os alunos realizaram, através de um *peddy-paper*.

De modo a fornecer uma visão global do projeto, apresentamos o Quadro 1 onde explicitamos, de forma resumida, os objetivos das sessões desenvolvidas ao longo do nosso projeto.

⁵ Rijo, C. (2012). *Abordar as línguas, desenvolver a competência linguística*, Relatório de Estágio (não publicado), Aveiro: Universidade de Aveiro.

Quadro 1 – Visão geral das sessões

Sessões	Objetivos das sessões
Sessão I “À descoberta das línguas da Europa”	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber que as línguas europeias tiveram uma origem comum, evoluíram ao longo dos séculos e têm graus de parentesco. - Perceber o contributo de Sir William Jones, na descoberta do indo-europeu. - Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: apropriar-se de novos vocábulos; descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas; responder a questões acerca do que ouviu; identificar informação essencial e acessória; fazer inferências; esclarecer dúvidas; recontar o que ouviu.
Sessão II “O jogo das línguas e das rochas”	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a distribuição geográfica das línguas europeias. - Identificar afinidades existentes entre línguas de uma mesma família. - Classificar e ordenar palavras de acordo com um dado critério.
Sessão III e IV “Pensa, manipula e descobre”	<ul style="list-style-type: none"> - Manipular palavras ou grupos de palavras, na frase. - Expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos na frase. - Comparar dados e descobrir regularidades linguísticas. - Identificar os constituintes principais e secundários da frase.
Sessão V “Descodifica a mensagem”	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar para uma língua indo-europeia, o grego. - Comparar os alfabetos latino, grego e cirílico. - Identificar em produtos do quotidiano palavras em grego e o seu significado no contexto.

	<ul style="list-style-type: none"> - Decifrar palavras em grego. - Procurar no dicionário o significado de palavras com origem grega (<i>canónico</i> e <i>epiderme</i>). - Escrever palavras em russo.
Sessão VI “Paddy-paper”	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as regras do jogo e entreajudar-se. - Reconhecer o papel do indo-europeu na origem e evolução das línguas da Europa. - Identificar as línguas que foram abordadas nas sessões do projeto. - Agrupar as palavras por famílias de línguas ou por línguas atendendo às semelhanças. - Decifrar mensagens com recurso aos alfabetos grego e cirílico.

As sessões tiveram início a 14 de novembro e prolongaram-se até ao dia 5 de dezembro de 2011, no horário da manhã, conforme a nossa disponibilidade e da docente titular da turma participante.

Importa ainda lembrar que, logo no início da primeira sessão, os alunos responderam a algumas questões orais, registadas através de videogravação e da observação participante, e preencheram um questionário inicial individual, a partir do qual obtivemos informações relativamente às representações iniciais e aos conhecimentos prévios dos alunos. Depois de finalizadas as sessões previstas, os alunos responderam a dois questionários finais individuais, um deles permitiu-nos recolher opiniões dos participantes relativamente às atividades realizadas, enquanto o outro nos possibilitou avaliar os conhecimentos adquiridos e verificar as representações finais dos alunos, comparando-as com as representações iniciais.

Passamos de seguida à descrição de cada uma das sessões, planificadas e implementadas por nós.

2.3.1. Sessão I - “À descoberta das línguas da Europa”



Figura 5 - Indeu

Começámos a sessão com a apresentação do *Indeu* - mascote do projeto (cf. Figura 5), representativa de um menino do 3º ano de escolaridade e que tal como os alunos da turma também estava a estudar as rochas. Depois de apresentado o *Indeu*, foi dito aos alunos que ele trazia uma história que retratava um episódio da sua vida para lhes contar. Dito isto, propôs-se aos alunos a visualização e leitura da história “*Indeu e as línguas da Europa*” (em suporte PowerPoint, anexo 2.2).

Ao longo da história fizeram-se três interrupções com o intuito de, através de questões, orientar a sistematização de toda a informação que a história continha, para que os alunos pudessem inferir sobre o que seria ouvido no excerto seguinte da história e, para além disso, para conhecer as conceções prévias dos alunos acerca das línguas e da diversidade linguística. Para além disso, pretendíamos, também, verificar a compreensão oral dos alunos e a capacidade de atenção. Ao longo das três interrupções formularam-se as seguintes questões:

Primeira interrupção

- Qual é o assunto da história que o avô vai contar?
- E vocês, porque é que acham que as línguas são parecidas? Haverá umas línguas mais parecidas do que outras? Porque será?
- Será que existem muitas línguas? Porque é que acham que existem tantas línguas?
- Se o avô viajou pelo mundo inteiro, que países terá visitado? Que línguas terá encontrado?

Segunda interrupção

- Que línguas sabia falar William?
- Em que países são falados o inglês e o alemão?
- Porque é que William foi para a Índia?
- Que língua antiga aprendeu na Índia?

- Em que é que se baseou William para dizer que as línguas devem ter tido a mesma origem?

Terceira interrupção

- Como é que as línguas se espalharam pelas diferentes regiões?
- E vocês sabem? Como acham que se chama essa língua-mãe da maioria das línguas da Europa e também da Índia?

Ao longo da história fomos recorrendo ao mapa da Europa, que estava afixado no quadro, com o objetivo dos alunos localizarem no continente europeu, por exemplo, a Rússia, outros países eslavos, entre outros.

Após a leitura da história, convidaram-se os alunos a responderem a um questionário individual, sobre o texto e a algumas questões de Cultura linguística, o qual foi explicado oralmente antes de ser respondido por escrito (anexo 3.1). Quando a grande maioria dos alunos terminou de responder ao questionário, efetuou-se a sua correção no quadro, tendo todas as crianças participado, apresentando as suas respostas.

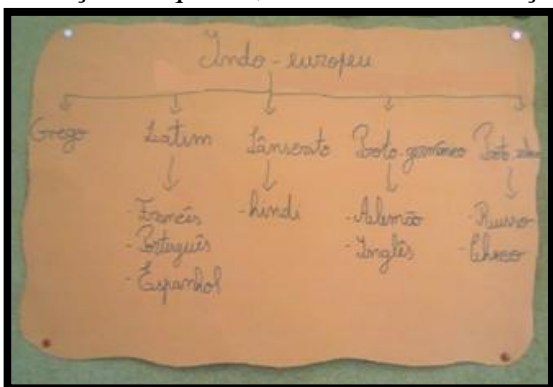


Figura 6 - Esquema das famílias de línguas do Indo-europeu

Seguidamente, em grande grupo, foram selecionadas as ideias principais da história para a elaboração de uma sequência de banda desenhada. Selecionadas as ideias, os alunos foram dispostos em pares (formando nove grupos no total) e cada par optou pela sequência que mais lhe agradou, registando na respetiva ficha de trabalho e fazendo o

correspondente desenho.

Para finalizar esta sessão foi realizado, em conjunto com os alunos, um esquema-síntese do que tinha sido abordado durante toda a manhã, partindo do indo-europeu, passando pelas famílias de línguas e terminando nas línguas que evoluíram dessa língua-mãe (cf. Figura 6). Registámos esse esquema numa cartolina para, posteriormente, ser afixado na sala, enquanto os alunos o copiavam para o caderno.

2.3.2. Sessão II - “O jogo das línguas e das rochas”

Nesta sessão começámos por relembrar o que foi falado na sessão anterior, através do boneco *Indeu*. Para tal, colocámos a árvore das línguas no quadro e à medida que o boneco *Indeu* ia estabelecendo um pequeno diálogo com os alunos sobre o que tinham trabalhado na sessão anterior, a árvore das línguas ia sendo preenchida (nome da língua-mãe, das famílias de línguas e de algumas línguas) com a ajuda dos alunos, através desse mesmo diálogo.



Figura 7 - Palavras em diferentes línguas europeias

Seguidamente, o *Indeu* chamou a atenção para a sua camisola que trazia muitas palavras escritas em várias línguas e perguntou aos alunos se eles sabiam o que é que aquelas palavras queriam dizer. Como prevíamos que os alunos iam dizer que não, o *Indeu* sugeriu que eles tentassem descobrir. Para tal, foram formados quatro grupos, a cada grupo foi distribuído um conjunto de 18 palavras (3 palavras diferentes, *rocha*, *branco* e *mole*, em 6 línguas diferentes, português, francês, espanhol, alemão, inglês, russo e checo). Optámos por estas 3 palavras, principalmente por estarem relacionadas com os conteúdos de Estudo do Meio (rochas - cor e dureza) e do próprio projeto de turma mas, também, por acharmos que eram as que tinham mais semelhanças entre si e se tornariam mais simples para as crianças. Na tradução das palavras recorremos especialmente a ferramentas eletrónicas (google tradutor⁶) e, em alguns casos, a dicionários e a falantes nativos (cf. Figura 7).

Seguidamente, foi pedido a cada grupo que formasse conjuntos com as palavras que tinha, consoante o critério que cada grupo achasse mais adequado (esperava-se que os critérios que usassem fossem: agrupamento de palavras consoante o significado; agrupamento de palavras por tipo de alfabeto; agrupamento de palavras por língua).

Posteriormente, convidou-se cada um dos grupos a dirigir-se ao quadro e a apresentar os diferentes grupos que tinham formado e qual/quais o/os critério/critérios que tinham usado (dos acima referidos).

De seguida, solicitou-se a cada um dos grupos que tentasse agrupar as palavras por línguas (grupos de palavras em inglês, português, espanhol, francês, russo, checo e

⁶ <http://translate.google.pt/>

alemão). Alguns dos alunos mostraram dificuldades nesta atividade, na separação das palavras em russo e checo, bem como em algumas palavras em alemão. Quando a grande maioria dos grupos agrupou todas as palavras por línguas, os grupos de alunos foram novamente solicitados, para que tentassem agrupar as palavras por famílias de línguas (num grupo as palavras em português, em francês e em espanhol, noutro grupo as palavras em russo e em checo e noutro grupo, as palavras em inglês e em alemão). Os alunos, tal como na primeira parte da atividade, tiveram sempre de explicar como



rocha	areia	argila	calcário	mole	branco
roche	sable	argile	calcaire	mou/molle	blanc/blanche
roca	arena	arcilla	caliza	suave	blanco/blanca
fels	sand	ton	kalkstein	weich	weiß
rock	sand	clay/argil	limestone	limp	white
pok	песок	глина	известн	мягкий	белый
pok	písek	jíl	vápenec	měkký	bílý

Figura 8 - Tabela com diferentes palavras em diferentes línguas indo-europeias

distribuíram as palavras pelos grupos e porquê, para percebermos de que modo os alunos, a partir destas atividades, estavam a conseguir desenvolver a sua Cultura linguística.

Uma vez que os alunos demonstraram dificuldades em agrupar algumas das palavras por línguas, foi preenchida uma tabela, em grande grupo, com as palavras que estiveram a trabalhar e também com outras referentes ao tema das rochas, mais propriamente a diferentes tipos

de rochas – areia, argila e calcário (cf. Figura 8). Chamamos a atenção para o facto de todas as palavras abordadas nesta sessão serem referentes ao tema das rochas, estabelecendo assim uma ligação entre o projeto e as aulas de Estudo do Meio, aprofundando os conhecimentos dos alunos e sistematizando ideias.



Figura 9 - Árvore das línguas indo-europeias

Depois de preenchida toda a tabela, os alunos foram divididos em dois grupos, sendo que cada grupo tinha uma tarefa diferente. Enquanto um grupo teve de recortar etiquetas em papel com palavras nas várias línguas e de as colar nas folhas da árvore, o outro grupo pintou as respetivas folhas. De seguida, terminou-se a árvore das línguas (colocaram-se as línguas de cada família que ainda faltavam) e, por fim, colocaram-se as folhas nos respetivos ramos (cf. Figura 9). Cada folha tinha uma palavra numa língua diferente, sendo as palavras *rocha*, *mole* e *branco* e as línguas o português, o francês, o espanhol, o alemão, o inglês, o russo e o checo.

Para finalizar esta sessão, foi preenchida por cada aluno uma ficha de registo referente às duas primeiras sessões do projeto (anexo 3.2).

2.3.3. Sessão III e IV - “Pensa, manipula e descobre”

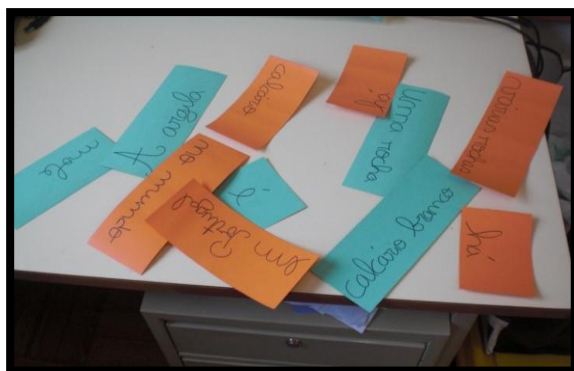


Figura 10 - Frases em português

alunos apenas em português, enquanto na sessão IV foram trabalhadas essas mesmas frases, referentes às rochas e suas características, noutras línguas (russo, francês, espanhol e inglês).

Estas sessões foram dinamizadas pela colega de estágio, Carla Rijo, sendo que a descrição detalhada destas sessões se encontra no respetivo Relatório de Estágio (cf. Rijo, 2012). Importa esclarecer desde já que na planificação optámos por juntar as sessões III e IV por estas serem semelhantes. Na sessão III foram trabalhadas frases com os

2.3.4. Sessão V - “Descodifica a mensagem”

Iniciámos a sessão a partir do boneco *Indeu*. Primeiro fizemos uma recapitulação



Figura 11 - Correspondência entre o alfabeto grego e o latino

de tudo o que já tinham aprendido com ele e, de seguida, sobre o que se iria falar nesta sessão. De maneira a contextualizar, questionámos os alunos sobre as línguas que tinham sido abordadas nas sessões do projeto, que estavam na árvore das línguas europeias, e das línguas que tinham sido abordadas nas sessões do projeto a que faltava aprender, ao que os alunos responderam “o grego”.

Distribui-se pelos alunos o alfabeto grego, em forma de marcador, e afixou-se um cartaz com o alfabeto na sala de aula (cf. Figura 11) de maneira a que pudessem confirmar se as palavras que tinham sido apresentadas previamente estavam realmente em grego. Feito isso, os alunos

experimentaram decifrar o significado dessas palavras (pelo contexto em que estavam nos rótulos, pela correspondência entre o alfabeto grego e o alfabeto latino e, também, pela semelhança de outras línguas incluindo o português).

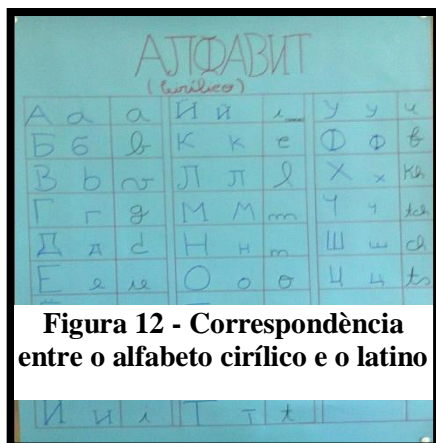


Figura 12 - Correspondência entre o alfabeto cirílico e o latino

Depois de os alunos terem identificado e decifrado todas as palavras em grego, apresentou-se aos alunos e afixou-se na sala de aula o alfabeto cirílico (cf. Figura 12). A partir da correspondência entre o alfabeto cirílico e o alfabeto latino, solicitou-se aos alunos que escrevessem palavras usando o alfabeto cirílico – alguns nomes próprios deles, *Indeu* e Porto – porque se tratava de palavras simples de escrever.

Para uma informação mais detalhada sobre esta aula, cf. Rijo, 2012.

2.3.5. Sessão VI - “*Peddy-paper*”

Uma vez que os alunos não podem estar sozinhos durante as atividades, a turma foi dividida em vários grupos. Enquanto dois grupos realizaram as atividades do *peddy-paper*, os outros grupos ficaram na sala a realizar outras atividades.



Figura 13 - Esquema da árvore das línguas indo-europeias

Nesta sessão o *Indeu* trouxe um conjunto de atividades que constituíam um *peddy-paper* para os alunos realizarem. Este *peddy-paper* tinha o intuito de os alunos mobilizarem os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, uma vez que nos permitia fazer uma sistematização de todas as sessões. O *Indeu* já trazia os grupos de alunos

formados e, como tal, começámos por entregar a cada um dos grupos o caderno de registo (anexo 4). Explicámos oralmente o caderno de registo e que para responderem teriam de sair da sala de aula e andar por todo o interior da escola.

O ponto de partida do *peddy-paper* foi a sala de aula (primeira etapa). Na sala os alunos tiveram que decifrar o enigma (cuja resposta era - *Indeu*) escrito em cirílico, para tal puderam consultar o alfabeto afixado na sala. As pistas apareciam ao longo do caderno e eram dadas pelo *Indeu*. A segunda pista levou os alunos ao corredor junto do ginásio (segunda etapa). Lá, foram convidados a preencher o esquema da árvore das línguas (cf. Figura 13). A terceira etapa decorreu no ginásio onde os alunos organizaram conjuntos de palavras por línguas ou por famílias de línguas, cada grupo escolhia o seu critério e registava-o. Depois de identificarem os constituintes de algumas frases (quarta etapa), foram para o laboratório (quinta etapa) onde fizeram corresponder as etiquetas nas línguas abordadas no projeto, às rochas correspondentes. As rochas que tiveram de identificar foram a argila e o calcário, para isso, tinham várias etiquetas, mas só duas delas é que correspondiam aos nomes das rochas. Por fim, resolveram um enigma que indicava que deveriam regressar à sala de aula (ponto de chegada – sexta etapa). Novamente na sala de aula, identificaram dois países onde se falam línguas eslavas e dois países onde se falam línguas germânicas, recorrendo ao mapa da Europa (sétima etapa).

Finalizámos esta sessão com a entrega, por parte dos grupos, dos cadernos de respostas para analisarmos as respostas, enquanto fonte de informação relevante para a nossa investigação.

Depois desta sessão, os alunos responderam a um questionário final, com o intuito de avaliar as atividades realizadas ao longo do projeto e verificar os conhecimentos adquiridos e as representações finais dos alunos.

3. Instrumentos de recolha de dados

Como instrumentos de recolha de dados, usámos os questionários inicial e final (anexos 3.1 e 3.3, respetivamente) aplicados na sessão 1 e na sessão 6 respetivamente, as fichas de registo e as transcrições de alguns excertos recolhidos através da videogravação.

Passamos a atentar, de uma forma mais explícita, nestas técnicas e instrumentos de recolha de dados por nós usados.

3.1. A observação participante

Para este estudo utilizámos a observação participante, sendo este o método de recolha de dados que predominou sobre todos os outros. Com efeito, a observação participante implica que o investigador, para além de estar a observar diretamente a ação, participe nela, o que o torna mais próximo dos alunos.

A observação participante é uma estratégia muito utilizada pelos professores/investigadores. Consiste na técnica da observação direta que se aplica nos casos em que o investigador está envolvido na ação e pretende compreender determinado fenómeno ao máximo (Sousa et al, 2008). Também se pode dizer que o observador vive a situação, sendo-lhe assim possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior. Esta observação permite um nível mais elevado de precisão na informação (Pardal e Correia, 1995).

3.2. O questionário

A par da observação participante, utilizámos o inquérito por questionário, outro dos métodos de recolha de dados.

O questionário é o instrumento mais universal na área das ciências sociais. Consiste num conjunto de perguntas sobre determinado assunto ou problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito e permite obter informação ou avaliar o efeito de uma intervenção (Sousa et al, 2008). Para além disso, esta técnica não requer a presença de alguém (um entrevistador) que registe as respostas (Pardal e Correia, 1995).

As perguntas finais, no caso dos questionários por nós realizados, foram de resposta aberta. Assim, através dos questionários foi-nos possível recolher dados sobre as representações dos alunos sobre as línguas e com que conhecimentos ficaram sobre as mesmas, no final do projeto.

3.3. As fichas de registo

Como instrumento de recolha de dados optámos, também, pelas fichas de registo dos alunos. Estas fichas tinham perguntas de resposta aberta e fechada, com o intuito de ajudar a responder às questões de investigação a que nos propusemos.

As fichas de registo, dependendo do objetivo do investigador, podem ter grande importância na medida em que constituem boas fontes de informação (Sousa et al, 2008). Isto porque, através dessas perguntas, especialmente as de resposta aberta, pudemos verificar o que os alunos realmente aprenderam. Os alunos realizaram algumas fichas no final de algumas sessões, o que nos permitiu avaliar o que fizeram e aprenderam. Neste instrumento de recolha de dados englobámos, também, os cadernos de resposta do *peddy-paper* que nos permitiu avaliar os conhecimentos de Cultura linguística que os alunos evidenciaram no final do projeto, uma vez que esta atividade serviu de sistematização de todas as sessões do projeto.

3.4. A videogravação

A videogravação consiste numa das técnicas muito usadas pelos professores nas suas práticas de investigação e destinam-se a registar informação que posteriormente pode ser selecionada e analisada, segundo os objetivos propostos.

O vídeo é também uma ferramenta indispensável quando se pretende realizar estudos de observação. Associa a imagem em movimento ao som, permitindo, assim, detetar factos ou pormenores que tenham escapado durante a observação ao vivo (Sousa et al, 2008). A gravação áudio, revela, também, utilidade neste tipo de investigação, pois permite captar a interação verbal e explorar os aspetos narrativos (Sousa et al, 2008).

O vídeo e a gravação áudio são dois instrumentos de recolha muito útil. A videogravação capta *nuances* da ação e da comunicação que na prática nos escapam (McNiff, 2002). E é esse o principal motivo por termos videogravado todas as sessões do projeto. Quando as visionámos reparámos em pormenores e expressões utilizadas pelos alunos que não foram perceptíveis enquanto realizávamos as atividades. Ou seja, a observação participante não basta como instrumento de recolha de dados. Na nossa opinião, a videogravação é um instrumento muito fiável para recolher dados, uma vez que sabíamos que os alunos poderiam ficar constrangidos com o facto de estarmos a

filmá-los e, por essa razão, não participar tanto, ou até participar em demasia, nos dias que antecederam à implementação do projeto, começámos a filmar alguns aulas, para evitar que tal sucedesse.

Tendo apresentado os instrumentos de recolha de dados por nós privilegiados, passamos à apresentação dos procedimentos metodológicos de análise dos dados para podermos dar resposta às questões de investigação que conduziram este estudo.

4. Processos de análise da informação - categorias de análise

Toda a informação por nós recolhida através dos diferentes instrumentos foi organizada em categorias de análise. As categorias de análise permitem “arrumar” melhor os dados recolhidos, facilitando a reflexão sobre esses mesmos dados.

Tendo em conta os objetivos do nosso estudo, considerámos três categorias de análise e respetivas subcategorias para as quais tecemos uma breve descrição, presente no Quadro 2. Para a primeira categoria de análise, que denominámos de *representações* criámos uma subcategoria referente às representações iniciais dos alunos. Para além desta categoria foram criadas mais duas: *conhecimentos* (com as subcategorias origem das línguas, famílias de línguas – graus de parentesco e semelhanças entre as línguas e, por fim, vocabulário sobre rochas em diferentes línguas) e a categoria *apreciação do projeto* (com as subcategorias menor grau de satisfação e maior grau de satisfação). Na conceção e formulação destas categorias teve-se em conta as dimensões do conceito Cultura linguística, o qual engloba atitudes, conhecimentos e representações (cf. Simões, 2006), como explicitámos na primeira parte deste trabalho.

Considerámos representações as imagens que os alunos apresentam antes ou no início do desenvolvimento do projeto e conhecimentos as noções que adquirem com o nosso projeto.

Quadro 2 – Categorias, subcategorias de análise e sua descrição

Categorias	Subcategorias	Descrição
1. Representações	1.1. Representações iniciais dos alunos sobre as línguas	Unidades de registo que apontam para a componente representacional face às línguas (origem e evolução das línguas, número de línguas no mundo, ...).
2. Conhecimentos	2.1. Origem das línguas	Unidades de registo onde se verifica que os alunos adquiriram conhecimentos sobre a origem das línguas indo-europeias, a sua evolução e a constituição de diferentes famílias de línguas.
	2.2. Famílias de línguas - graus de parentesco e semelhanças entre as línguas	Unidades de registo que evidenciam os conhecimentos adquiridos sobre as famílias de línguas, semelhanças entre as línguas e graus de parentesco entre elas.
	2.3. Vocabulário	Unidades de registo que

	sobre rochas em diferentes línguas	revelam os conhecimentos de vocabulário acerca das rochas (nome das rochas e suas características) em diferentes línguas indo-europeias.
3. Apreciação do projeto	3.1. Menor grau de satisfação	Unidades de registo que focam os aspetos que os alunos menos apreciaram no projeto.
	3.2. Maior grau de satisfação	Unidades de registo que focam os aspetos que os alunos mais apreciaram no projeto.

Tendo apresentado as categorias de análise dos dados que recolhemos, no âmbito deste estudo, passamos, no capítulo seguinte, à análise dos dados, para, depois, descrever e discutir os resultados obtidos à luz das categorias definidas.

Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados

Sumário IV

Após a apresentação do nosso projeto de intervenção didática, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada e da apresentação e justificação das nossas opções metodológicas, debruçar-nos-emos, neste capítulo, sobre a análise e discussão dos dados recolhidos ao longo do projeto.

A nossa análise cinge-se aos conhecimentos de Cultura linguística adquiridos pelos alunos ao longo do projeto, às suas representações iniciais face às línguas e à apreciação feita sobre o projeto no questionário final, tendo por base o sistema de categorias apresentado no final do capítulo anterior.

1. Metodologia de análise de dados

Tendo, no capítulo anterior, apresentado as nossas opções metodológicas, assim como o projeto de intervenção passamos, neste capítulo, à apresentação e análise dos dados recolhidos, para dar respostas às questões de investigação deste estudo.

O presente estudo tem como objetivo global perceber a importância de um trabalho didático para a valorização da diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade.

Com base no nosso quadro teórico e numa primeira análise dos dados, concebemos, para este estudo, como já mencionado, três categorias de análise: *representações* (C1), *conhecimentos* (C2) e *apreciação do projeto* (C3). Para cada categoria referida criámos subcategorias de maneira a ser mais fácil organizar e analisar os dados recolhidos.

Assim, da primeira categoria, que diz respeito às representações, emergiu uma subcategoria: representações iniciais dos alunos sobre as línguas (C1.1). Pretendíamos, nesta categoria, verificar quais as representações que os alunos tinham relativamente às línguas e à diversidade linguística no início do projeto, antes do desenvolvimento das atividades de sensibilização à diversidade linguística.

A segunda categoria, que diz respeito aos conhecimentos entretanto adquiridos, foi dividida em três subcategorias: origem das línguas (C2.1), famílias de línguas (C2.2) e vocabulário específico (vocabulário sobre as rochas) em diferentes línguas (C2.3). Nesta categoria englobámos os conhecimentos que os alunos adquiriram relativamente à

origem e evolução das línguas europeias, às famílias de línguas e vocabulário referente às rochas nas línguas abordadas.

Por fim, a categoria relativa à apreciação do projeto foi dividida em duas subcategorias, sendo estas, maior grau de satisfação (C3.1) e menor grau de satisfação (C3.2). Nesta categoria pretendíamos inserir os dados referentes à opinião dos alunos relativamente às atividades do projeto, de acordo com duas subcategorias (maior e menor grau de satisfação, respetivamente).

Uma vez que a turma tinha 18 alunos, para facilitar a gestão da turma e obter maior rendimento dos alunos, estes foram divididos em seis grupos, para a realização de algumas atividades, como por exemplo “o jogo das palavras” e o *peddy-paper*. Por motivos de tempo e de espaço, apenas analisámos três grupos de trabalho (A, C e E).

Neste ponto apresentaremos, pois, a análise global dos dados recolhidos através dos seguintes instrumentos de recolha: questionário inicial e questionário final aos alunos, ficha de registo, caderno de registo do *peddy-paper* e observação (completada com a transcrição parcial das videograções das aulas relativas à implementação do projeto de intervenção).

Assim, tendo em conta esta sistematização, foram analisados os dados recolhidos nas várias sessões do projeto, junto dos alunos pertencentes aos grupos A, C e E (designados de A1 a A18, num total de 9 alunos), que posteriormente foram analisados, após terem sido identificadas as unidades de registo para cada subcategoria, tal como se pode verificar no quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de análise e respectivas unidades de registo

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo (exemplos)
C1.Representações iniciais	C1.1.Representações iniciais dos alunos sobre as línguas	<ul style="list-style-type: none"> - “<i>se 25 [línguas] for muito então existem muitas línguas [na Europa]</i>” T-I (A3); - “<i>as línguas têm semelhanças</i>” T-I (A2); - “<i>acho que a língua foi sempre evoluindo</i>” T-I (A7).
	C2.1. Origem das línguas	<ul style="list-style-type: none"> - “<i>[as línguas] vieram de uma língua que evoluiu</i>” T-I (A3); - “<i>[as línguas] espalharam-se a cavalo</i>” T-I (A2); - “<i>[as línguas] espalharam-se a partir da região da Anatólia</i>” T-I (A1); - “<i>havia uma língua muito antiga que deu origem a outras línguas</i>” T-I (A7). - “<i>o hindi veio do sânscrito</i>” T- II (A1); - “<i>do latim veio o português, o francês e o espanhol</i>” T- II (A13). - “<i>[línguas que os alunos conhecem] Português, latim, italiano</i>” T-I (A16), “<i>língua japonesa</i>” T-I (A1), “<i>inglês, espanhol, tailandês</i>” T-I (A7), “<i>francês</i>” T-I (A3).

C2. Conhecimentos adquiridos		- “[línguas que os alunos falam] Português, inglês. E espanhol também. Espanhol é fácil, é igualzinho” T-I (A1).
	C2.2. Famílias de línguas - graus de parentesco e semelhanças entre as línguas	- “as línguas têm um bocadinho de igual entre elas [referindo-se ao radical]” T-II (A9); - “achamos que neste grupo as palavras são todas da mesma família porque as letras das palavras são parecidas” T-II (A3); - “o hindi veio do sânscrito” T-II (A1); - “do latim veio o português, o francês e o espanhol” T-II (A13). - “são da mesma família, [as línguas] vieram de uma língua que evoluiu” T-II (A3)
	C2.3. Vocabulário sobre rochas em diferentes línguas	- “[branco, blanc/blanche, blanco/blanca, weiß, white] todas estas palavras significam branco” T-II (A15); - “argile quer dizer argila” T-II (A9).
C3. Apreciação do projeto	C3.1. Menor grau de satisfação	- “não gosto nada de ter de preencher estas fichas professora” (A14).
	C3.2. Maior grau de satisfação	- “eu gostei de tudo como faço?” (A3).

Tendo apresentado as categorias e subcategorias de análise dos dados e exemplos de unidades de registo, iremos de seguida descrever e analisar os dados recolhidos à luz das categorias definidas para depois discutir os resultados obtidos.

2. Análise dos dados

Organizámos a apresentação e análise dos dados segundo uma lógica sequencial, em concordância com as categorias de análise e subcategorias. Assim, em primeiro lugar, apresentaremos os resultados relativos às representações iniciais dos alunos sobre as línguas. Procederemos, seguidamente, à apresentação e análise dos resultados relativos aos conhecimentos dos alunos. Por fim, analisaremos ainda os dados relacionados com a apreciação do projeto.

Finalmente, na última secção – síntese dos resultados obtidos, discutiremos a globalidade dos dados de forma a dar resposta às questões de investigação que nortearam este nosso estudo.

2.1. Representações

2.1.1. Representações iniciais dos alunos sobre as línguas

Nesta subcategoria pretendemos analisar quais as representações que os alunos tinham relativamente às línguas no início do projeto. Para tal, recolhemos dados através, de questões orais feitas à medida que a história “*Indeu e as línguas da Europa*” (anexo 2) ia sendo apresentada aos alunos, através da aplicação do questionário inicial (anexo 3) e da videogravação da primeira sessão.

Tal como referimos no capítulo anterior, na sessão I, lemos a história aos alunos, tendo feito três interrupções na sua apresentação. Um dos objetivos dessas interrupções era conhecer e perceber as representações dos alunos sobre as línguas e a diversidade linguística, através de um questionário oral de resposta aberta e de escolha múltipla (no final da apresentação da história).

As perguntas que fizemos, no final da história permitiram-nos perceber que línguas eram conhecidas dos alunos: “*Português, latim, italiano*” (A16), “*Língua japonesa*” (A1), “*Inglês, espanhol, tailandês*” (A7), “*Francês*” (A3). Relativamente às

línguas que os alunos falam, estes referiram que falam “*Português, inglês. E espanhol também. Espanhol é fácil, é igualzinho*” (A1).

Após a análise dos dados recolhidos, com as perguntas que realizámos, podemos concluir que os alunos tinham alguns conhecimentos acerca da existência de outras línguas para além do português (inglês, francês, espanhol, entre outras), referindo aquelas que estão mais presentes no seu dia-a-dia, mas em relação às parecenças entre elas, à sua origem e às famílias de línguas tinham um conhecimento reduzido. Se nos centrarmos nas respostas que as crianças foram dando ao longo das interrupções da história, verificamos que souberam reconhecer que as línguas têm semelhanças entre elas mas não souberam justificar porquê, também afirmaram que existiam muitas línguas, não sabendo ao certo quantas seriam. Podemos ainda referir que as crianças que se manifestaram indicaram um número de línguas que rondava entre as vinte e trinta línguas. Depois de ouvirem a história, os alunos conseguiram responder com correção a algumas questões, tendo concorrido também para tal, a nosso ver, o facto de se tratar de um questionário de escolha múltipla (anexo 3.1). Dos nove alunos analisados, na primeira, na quarta e na sexta questão acertaram apenas dois alunos; na segunda questão acertaram os nove alunos; na terceira acertaram quatro alunos; na quinta acertaram seis alunos e na última questão nenhum aluno acertou. As questões em que acertaram mais alunos (segunda, terceira e quinta, referentes ao nome da língua mãe, às línguas antigas que William Jones dominava e evolução das línguas, respetivamente) foram assuntos para os quais fomos chamando a atenção ao longo da história. As outras questões foram assuntos que referimos mas que deixámos mais em aberto como, por exemplo, o número de línguas que existem no mundo (anexo 5).

Estas categoria e subcategoria foram importantes para que no fim do projeto nos pudéssemos aperceber das aprendizagens dos alunos, construídas com as nossas atividades, e que contributos o projeto trouxe para o desenvolvimento da Cultura linguística dos alunos.

2.2. Conhecimentos

2.2.1. Origem das línguas

Nesta subcategoria pretendemos analisar os conhecimentos que os alunos adquiriram relativamente à origem das línguas europeias provenientes do indo-europeu.

Para tal, recolhemos dados através das fichas de registo realizadas no final das duas primeiras sessões, do *peddy-paper*, do questionário final e das vídeogravações das sessões 1 e 2.

No que se refere aos conhecimentos adquiridos pelos alunos acerca da origem das línguas, importa dizer que no final da primeira sessão, após a leitura da história e da realização da banda desenhada, fizemos um esquema síntese do que foi abordado, em conjunto com os alunos, partindo do indo-europeu, passando pelas famílias de línguas e terminando na referência às línguas que evoluíram a partir de uma mesma língua-mãe. Salientamos que, com esse esquema, os alunos ficaram a perceber a relação existente entre o indo-europeu e as restantes línguas abordadas ao longo do projeto. Com efeito, enquanto realizávamos o esquema, os alunos foram capazes de responder corretamente às perguntas que foram colocadas (como se chama a língua que esteve na origem da maioria das línguas da Europa e da Índia? Como se espalharam as línguas? A língua mãe deu origem a que línguas muito antigas?).

Na sessão II, ao preencher a árvore das línguas, verificámos que os alunos foram capazes de identificar as línguas nela presentes e confirmámos que estes se lembravam que as línguas indo-europeias tinham uma origem comum, eram aparentadas, sendo provenientes do indo-europeu. Os dados recolhidos através da ficha de registo preenchida pelos alunos no final da sessão II, nomeadamente nas respostas à questão “O que aprendi de novo...”, permitem concluir que a maioria das respostas se centra em respostas do tipo “*a maioria das línguas da Europa e da Índia veio do indo-europeu*” (anexo 5), o que nos leva a concluir que os conhecimentos dos alunos em matéria de Cultura linguística ficaram mais alargados e que as crianças terão iniciado um processo de maior atenção e curiosidade face à diversidade linguística, sobretudo no que se refere às línguas da Europa.

Ao analisar as respostas dadas no *peddy-paper* (anexo 4), realizado na sessão VI (passadas três semanas), podemos concluir que os três grupos de alunos identificaram o indo-europeu como língua-mãe e souberam preencher a árvore das línguas. Com efeito,

nenhum dos três grupos errou questões relativas à origem das línguas europeias abordadas com o projeto didático.

No questionário final, apresentámos duas questões sobre as origens das línguas. Na questão “Como se chama a língua-mãe da maioria das línguas da Europa e da Índia” os nove alunos em estudo acertaram. Já na outra questão, “Em que região nasceu o indo-europeu” acertaram oito alunos dos nove em estudo. O aluno 2, que errou na resposta a esta questão, é um aluno bastante reservado, do qual não obtivemos muitos dados, o que não nos permite concluir acerca do seu envolvimento no projeto e atenção às atividades por nós desenvolvidas.

Com a análise destes dados podemos dizer que os alunos retiveram, na sua essencialidade, conhecimentos por nós transmitidos acerca da origem das línguas europeias.

2.2.2. Famílias de línguas - graus de parentesco e semelhanças entre as línguas

Nesta subcategoria, pretendemos analisar os conhecimentos que os alunos adquiriram relativamente às famílias de línguas, mais especificamente os graus de parentesco e semelhanças entre as línguas. Para tal, mais uma vez, recolhemos dados através, das fichas de registo realizadas no final das duas primeiras sessões, do *peddy-paper*, do questionário final e das videograções das sessões 1 e 2.

Nesta subcategoria, importa referir, tal como na subcategoria anterior, que o esquema síntese e o preenchimento da árvore das línguas serviram para que os alunos consolidassem conhecimentos sobre as famílias de línguas, mais precisamente, a sua origem, os graus de parentesco e as semelhanças entre elas. A partir destas atividades, os alunos passaram a perceber que as línguas que têm uma origem comum apresentam semelhanças lexicais entre si, pertencendo à mesma família e que as línguas abordadas ao longo do projeto pertenciam a cinco famílias diferentes, sendo originárias de línguas antigas (o grego, o latim, o sânscrito, o proto-germânico e o protoeslavo) e que foi destas línguas antigas que surgiram as línguas modernas apresentadas nas atividades e materiais do projeto (grego moderno, do grego; francês, português e espanhol, do latim; hindi do sânscrito; alemão e inglês, do proto-germânico; checo e russo, do protoeslavo). Os alunos cometeram alguns erros e sentiram algumas dificuldades, na organização das palavras apresentadas por famílias de línguas. Com o preenchimento da tabela das

línguas, em conjunto com os alunos, estes puderam comparar todas essas palavras a partir do português e relacionar com a respetiva língua.

Para esta subcategoria (C2.2) importa destacar a resposta dada pelo aluno 13 à questão da ficha de registo referida na subcategoria anterior, “*Que a língua de Espanha, de França e de Portugal veio do Latim e que a Rússia e a República Checa são países eslavos*”. Esta resposta parece evidenciar que a noção de famílias de línguas e dos graus de parentesco existentes entre elas foi adquirida pelos alunos e que estes associam, de imediato, línguas a países, identificando língua com país. Ao analisar também nesta subcategoria as respostas dadas no *peddy-paper*, podemos concluir que os três grupos de alunos identificaram os países eslavos e germânicos apresentados.

Quanto à parte do *peddy-paper* em que os alunos tinham que agrupar as diferentes palavras da tabela, elaborada na segunda sessão, segundo um critério por eles escolhido, podemos concluir que apenas o grupo E conseguiu agrupar todas as palavras por famílias (anexos 4 e 5). O grupo A optou por agrupar as palavras por línguas e trocou duas línguas (o alemão e o checo), já o grupo C tentou agrupar as línguas por famílias mas não conseguiu. Achamos que este grupo não conseguiu resolver corretamente o exercício porque não percebeu o que era pedido, uma vez que verificámos que este grupo colocou uma palavra em cada espaço sem as tentar relacionar. Relativamente ao grupo A, os alunos deste grupo erraram as respostas, julgamos que por se tratar de duas línguas (o alemão e o checo) distantes dos alunos, o que originou algumas confusões. Na questão relativa às famílias de línguas “Que línguas descendem do protoeslavo”, os nove alunos em estudo acertaram.

Com a análise destes dados podemos dizer que os alunos retiveram algumas informações acerca das famílias de línguas, nomeadamente o facto de as línguas evoluírem e apresentarem semelhanças com as línguas da família à qual pertencem. Apesar disso, a tarefa de identificar e/ou reconhecer palavras noutras línguas mostrou ser mais complicada para os alunos.

2.2.3. Vocabulário sobre rochas em diferentes línguas

Nesta subcategoria pretendemos analisar os conhecimentos que os alunos adquiriram relativamente ao vocabulário específico, isto é, referente às rochas, nas línguas abordadas. Para tal, recolhemos dados através da ficha de registo realizada no

final das duas primeiras sessões, do *peddy-paper* e das videogravações das sessões 1 e 2.

Nesta subcategoria importa lembrar, tal como descrevemos no capítulo anterior, que na segunda sessão os alunos tiveram contacto com novas palavras nas diferentes línguas abordadas ao longo do projeto. Todas as palavras apresentadas nesta sessão (*rocha, argila, areia, calcário, branco e mole, white, rock, sand, caly/argil, limestone, limp, roche, sable, argile, calcaire, mou/molle, blanc/blanche, roca, arena, arcilla, caliza, suave, blanco/blanca, fels, ton, kalkstein, weich, weiß*) eram referentes ao tema das rochas, tendo sido preocupação nossa estabelecer, desta forma, uma ligação com o projeto curricular de turma (sobre as rochas) e com os conteúdos da área de Estudo do Meio, previstos para o 3º ano de escolaridade, aprofundando os conhecimentos dos alunos e sistematizando ideias.

Novamente partindo da ficha de registo, importa mencionar que três alunos referiram que aprenderam “palavras novas”, ou seja, estes alunos para além de terem alargado o seu repertório linguístico com palavras de outras línguas, também consciencializaram que tinham feito essa aprendizagem. Assim, podemos afirmar que os alunos adquiriram conhecimento de novas palavras, ou seja, os alunos apesar de não terem efetivamente utilizado as palavras, foram capazes de as reconhecer e compreender. Nesta mesma ficha constava uma questão em que se pedia aos alunos que dissessem o que gostariam de aprender mais sobre as línguas. Nas respostas a esta questão novamente três alunos (A3, A15 e A8) referiram que gostavam de “aprender mais palavras novas”, o que mostra que se tratou de um assunto que os motivou. Sendo um dos objetivos da sensibilização à diversidade linguística o desenvolvimento da curiosidade e do gosto pela aprendizagem de línguas, pensamos que as atividades que realizámos foram bem sucedidas neste ponto.

Na atividade do *peddy-paper* em que os alunos teriam de encontrar, entre várias palavras, as que significavam *argila* e *calcário*, noutras línguas, os três grupos de alunos acertaram nas palavras corretas, indicando, respetivamente *limestone* e *arcilla*. Para resolver esta atividade, os alunos tinham à sua disposição seis palavras, de entre as quais apenas aquelas duas estavam corretas. Com os resultados desta atividade podemos concluir que os alunos adquiriram vocabulário passivo “que engloba as palavras que o falante não usa, mas que é capaz de entender e reconhecer” (Alliende e Condemarin in Corte-Real, 2004: 35) referente ao tema das rochas nas diversas línguas e que, para

além disso, conseguiram mesmo memorizar algumas dessas palavras e o seu significado, alargando, deste modo, o seu repertório linguístico-comunicativo e cultural.

2.3. Apreciação do projeto

Neste ponto, pretendíamos perceber o interesse que o projeto teve para os alunos, no que se refere às atividades de preferência. Isto é, o objetivo era observar os níveis de envolvimento e concentração dos alunos, verificando se estes estavam relacionados com as atividades preferidas dos alunos. A concentração, a energia, a criatividade ou complexidade, a expressão facial, a postura e a persistência são os indicadores dos níveis de implicação dos alunos (Portugal e Laevers, 2010). Através dos registos de videogravação podemos avaliar a concentração, a energia e a postura dos alunos, contribuindo para perceber, em parte, os níveis de implicação dos mesmos.

2.3.1. Maior grau de satisfação

Nesta subcategoria pretendíamos compreender quais os aspetos do projeto que maior grau de satisfação criaram nos alunos. Para tal, recolhemos dados através da ficha de registo (anexo 3.2), do questionário final (anexo 3.3) e da observação direta completada com a videogravação.

Após termos analisado as respostas dadas pelos nove alunos, no preenchimento da ficha de registo “O que eu gostei mais nas atividades sobre as línguas da Europa”, podemos concluir que no final da segunda sessão as atividades que tinham agradado mais aos alunos foram a história “*Indeu* e as línguas da Europa” e a aprendizagem de novas palavras noutras línguas, tendo a destacar que o aluno 3 respondeu a esta questão dizendo que tinha gostado de todas as atividades.

Analisando o questionário final, podemos concluir que as atividades de que os alunos mais gostaram foram as atividades de construção da banda desenhada e a de aprender palavras novas noutras línguas, ambas com respostas de oito alunos (em nove) a referirem que *gostaram muito*. Logo de seguida, surge a atividade do *peddy-paper* (com sete alunos), a história “*Indeu* e as línguas da Europa” (com seis alunos).

Com esta análise, podemos concluir que uma das atividades que os alunos tinham destacado na ficha de registo, presente no anexo 3.3 (aprender novas palavras em

diferentes línguas), se manteve como a de maior grau de satisfação até ao fim do projeto. Para além disso, pensamos que o terem assinalado a realização da banda desenhada e do *peddy-paper* como atividades preferidas se deve ao facto de estas atividades fugirem à rotina das atividades realizadas habitualmente em sala de aula. Como conclusão também gostaríamos de destacar que a indicação destas atividades do projeto (criação da banda desenhada e o *peddy-paper*) como atividades preferidas varia entre os oito e os seis alunos a gostarem muito, à exceção da atividade em que preencheram a tabela com as novas palavras, como acima referimos.

De acordo com a análise dos dados recolhidos, poderemos concluir que o projeto agradou aos alunos e, de uma forma geral, todas as atividades foram vividas com entusiasmo e motivação.

2.3.2. Menor grau de satisfação

Nesta subcategoria pretendíamos compreender quais os aspetos do projeto que menor grau de satisfação criaram nos alunos. Para tal, recolhemos dados através do questionário final.

Após a realização do *peddy-paper*, os alunos preencheram o questionário final (anexo 3.3). Este questionário tinha uma parte relativa à apreciação do projeto, para tal os alunos tinham de indicar o seu grau de satisfação relativamente a cada uma das atividades que realizaram, utilizando um código de cores (vermelho – *não gostei*; amarelo – *gostei pouco*; verde – *gostei*; e azul – *gostei muito*).

Após termos analisado as respostas ao questionário dos nove alunos, pode-se concluir que nenhum dos alunos escolheu a opção *não gostei* no que diz respeito às atividades que desenvolvemos nas sessões 1, 2 e 6, da nossa responsabilidade. O menor grau de satisfação foi assinalado para a atividade respeitante ao preenchimento da árvore das línguas em que um aluno *gostou pouco* e que foi, igualmente, a atividade que registou menor número de alunos a *gostarem muito* (apenas três). Esta foi a atividade com o menor grau de satisfação registado, tendo em conta que os restantes alunos ou *gostaram muito* ou apenas *gostaram* das atividades.

Com esta análise podemos concluir que apenas uma atividade não satisfaz tanto os alunos, o que achamos natural por ter sido uma atividade mais parada, menos participada, em que os alunos iam dizendo onde colocar as palavras na tabela e nós colocávamos.

Através destas atividades que desenvolvemos, os alunos tiveram a oportunidade de adquirir e desenvolver conhecimentos de Cultura linguística, para além de criarem uma relação afetiva com a diversidade linguística, proporcionada através da conceção e desenvolvimento de atividades motivadoras, de agrado dos alunos.

3. Síntese dos resultados obtidos

Para este estudo propusemos a questão de investigação: *Qual o lugar da sensibilização às línguas da Europa numa educação para a diversidade linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico?* De maneira a dar resposta a esta questão concebemos e implementámos um projeto de intervenção didática na área da sensibilização à diversidade linguística, numa turma do 3º ano de escolaridade. Para tal, foram criadas atividades sobre as línguas da Europa, a sua origem e relação, com o objetivo de desenvolver a Cultura linguística dos alunos, enquanto um dos objetivos da abordagem sensibilização à diversidade linguística.

Após a análise dos dados recolhidos, podemos afirmar que os alunos, através das atividades implementadas, alargaram o seu repertório linguístico-comunicativo e cultural, ou seja, adquiriram novo vocabulário acerca das rochas, nas diversas línguas estudadas; para além disso, podemos afirmar que os alunos adquiriram conhecimentos sobre as línguas europeias, e que estas atividades permitiram que os alunos desenvolvessem a curiosidade e o interesse pelas línguas (Martins, 2008:167). Achámos, assim, importante criar atividades, no nosso projeto de intervenção didática, que apelassem ao imaginário dos alunos e que fugissem à rotina das aulas. Estas atividades permitiram, também, que os alunos alargassem o seu conhecimento relativo às línguas. É da nossa opinião que este tipo de projetos são benéficos para os alunos nestas idades, pois permitem desenvolver conhecimentos e capacidades facilitadores de aprendizagens futuras.

Conclusão

Este estudo surgiu no âmbito da componente de formação *Prática Pedagógica Supervisionada* e das Unidades Curriculares de *Seminário de Investigação Educacional A1 e A2*, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O nosso estágio, no âmbito da Prática Pedagógica do último semestre de formação, decorreu numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da região de Aveiro, onde implementámos um projeto de intervenção didática que concebemos, com o nome “À descoberta das línguas e das rochas”, na área da sensibilização à diversidade linguística.

Este projeto teve como principais objetivos perceber a importância que um trabalho didático para a valorização da diversidade linguística tem nos primeiros anos de escolaridade e, também, compreender de que modo é que se pode sensibilizar para a diversidade linguística europeia desenvolvendo a cultura linguística. Assim, para compreender a importância de trabalhar esta temática de forma articulada com as restantes áreas do currículo, criámos um projeto de intervenção didática sobre a sensibilização à diversidade linguística e a Cultura linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A realização deste projeto conteve, primeiramente, uma fundamentação teórica que suportou o nosso estudo sobre a cultura linguística e as línguas europeias, temática.

A Cultura linguística, enquanto conjunto de saberes acerca das línguas, pode ser desenvolvida através de atividades de sensibilização à diversidade linguística, no âmbito de uma educação linguística alargada a outras línguas para além da língua materna. Ou seja, através das atividades que realizámos pretendíamos que os alunos ficassem curiosos acerca da diversidade linguística europeia e com vontade de vir a aprofundar conhecimentos sobre as línguas e de aprender outras línguas, para além daquelas que o currículo comum oferece.

Uma vez que a Cultura linguística é um tema muito vasto, optámos por nos centrar nas línguas da Europa. Desta forma, o nosso estudo vem no sentido do desenvolvimento de conhecimentos acerca das línguas da Europa, mais propriamente da família de línguas indo-europeia. Assim, através de atividades de Cultura linguística, pretendemos que os alunos percebessem que há, simultaneamente, diferenças e semelhanças entre as línguas; que qualquer língua evolui e se modifica ao longo dos tempos, que existe uma grande pluralidade de línguas na Europa e que há várias línguas

que provêm de uma mesma língua mais antiga e que as línguas, embora diferentes, não são estanques, partilham semelhanças, fruto, por exemplo, da sua origem comum.

Neste nosso estudo implementámos um projeto de intervenção didática, com uma duração de seis sessões, onde começámos por apresentar o Indeu (mascote do projeto) e a sua história “*Indeu e as línguas da Europa*”, criada por nós. Partindo do conteúdo da história (a história das línguas indo-europeias), abordámos a origem e evolução destas línguas, o parentesco entre elas, o conceito de árvore das línguas e demos a conhecer aos alunos outros alfabetos, nomeadamente, o grego e o cirílico. O projeto permitiu ainda trabalhar a área do conhecimento explícito da língua, nomeadamente, os grupos constituintes das frases, e a manipulação de frases por expansão e redução. Na última sessão, de maneira a que os alunos consolidassem as aprendizagens, realizámos um *peddy-paper* cujas atividades se centraram nos temas referidos anteriormente.

As crianças tiveram contacto com diferentes línguas (inglês, português, espanhol, francês, russo, checo, alemão e grego), contacto esse que, embora muito pontual, permitiu que experimentassem estabelecer comparações e semelhanças entre as línguas, percebendo a sua origem comum e evolução ao longo dos tempos tendo, deste modo, alargado a sua cultura linguística.

Na nossa perspetiva, os objetivos a que nos propusemos para este projeto foram alcançados: os alunos foram capazes de perceber que a maioria das línguas europeias tem uma origem comum, provindo do indo-europeu, de descobrir semelhanças e afinidades existentes nestas línguas, percebendo e organizando-as em famílias de línguas. Alguns enriqueceram o vocabulário com novos termos. Para além disso, as atividades do projeto permitiram que os alunos desenvolvessem capacidades cognitivas e afetivas, uma vez que contribuíram para a aquisição de saberes e para o desenvolvimento e promoção de atitudes valorativas em relação à diversidade linguística e cultural.

Este estudo apresenta algumas limitações, apesar dos objetivos terem sido alcançados. A primeira limitação está relacionada com a nossa inexperiência na área da investigação educacional e na docência do 1º Ciclo do Ensino Básico onde não tínhamos ainda desenvolvido nenhum projeto. A segunda limitação está relacionada com o pouco tempo que tivemos para a implementação do nosso projeto de intervenção didática. Teria sido muito mais vantajoso para nós e para as crianças se o projeto tivesse tido uma duração maior, tanto para a sua conceção como para o seu desenvolvimento e

implementação. Com a dinamização de mais atividades centradas na Cultura linguística e nas línguas indo-europeias, com maior aprofundamento das atividades planificadas, os alunos desenvolveriam, certamente, mais conhecimentos acerca das línguas.

Em suma, este projeto possibilitou-nos uma maior compreensão das potencialidades das abordagens plurais das línguas, também ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, e da importância da sensibilização à diversidade linguística. Por fim, este projeto deu-nos, a nós próprias, um maior conhecimento acerca das línguas e da diversidade linguística existente na Europa, a que pertencemos e que nos rodeia.

Bibliografia

Andrade, I. e Araújo e Sá (coord.), Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L. e Simões, A. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos, in *Didácticas e metodologias de educação - percursos e desafios*, Universidade de Évora: Évora.

Andrade, I., Martins, F. (2009). Educar para a Diversidade Linguística: Resultados do Projecto JA-LING em Portugal, in *Saber Educar*, nº14 disponível em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/337/Repositorio-ESEPF-337.pdf?sequence=1>.

Andrade, I., Lourenço, M., e Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão - Revista de Didáctica das Línguas*, 15, 68-89.

Andrade, I., Lourenço, M., (2011). A Sensibilização à Diversidade Linguística no Pré-escolar como Suporte para a Aprendizagem de Línguas ao Longo da Vida, in *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Volume I. Instituto Politécnico da Guarda.

Beacco, J.-C., e Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to PLurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bourgeois, B. (2006). Vers une langue unique?, *Science e Vie*, nº1069, octobre, 66-69.

Camarneira, I. (2007). *Cultura Linguística: um Estudo com Alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*, Dissertação de Mestrado não publicada, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 14-62.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

Candelier, M. (dir.), (2003). *Janua Linguarum – La Porte des Langues. L'Introduction de l'Éveil aux Langues dans le Curriculum*, Centre Européen pour les Langues Vivantes. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (2004). *A travers les Langues et les Cultures – Elaboration d'un Référentiel de Compétences pour les Approches Plurilingues et Pluriculturelles*. www.ecml.at (descritivo do projecto ALC).

Candelier, M., Grima, A., Castellotti, V., Pietro, J., Lörsner, I., Meissner, F., Sura e A., Noguerol, A. (2007). *CARAP: Cadre de Référence pour les Approches Plurilingues des Langues et des Cultures*, Centre Européen pour les Langues Vivantes.

Comrie, B., Matthews, S. e Polinsky, M. (2001). *O Atlas das Línguas: a origem e a evolução das línguas no mundo*, Lisboa: Editorial Estampa.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

Corte-Real, M. (2004). *Leitura e insucesso escolar: Percursos de Crianças “de risco”*, Dissertação de Mestrado, Braga: Universidade do Minho.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C. e Vieira, S. R. (2009). *Investigação-ação: metodologia referencial nas práticas educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, Vol. XIII, Nº 2, 455-479.

Denigot, G. (2004). Enquête sur le lointain passé des langues d'Europe, *Science e Vie*, nº227, juin pp. 136-145.

Ducrot, O. e Schaeffer, J. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris: Éditions du Seuil.

Faria, I. (2001). Diversidade linguística na Europa *Mais Línguas, Mais Europa: celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa*, Lisboa: Edições Colibri, pp. 13-16.

Fischer, R. (2002). *Uma História da Linguagem*, Lisboa: Temas e Debates.

- Jones, W. (1824). *Discourses delivered before the Asiatic Society: and miscellaneous papers, on the religion, poetry, literature, etc., of the nations of India*, Printed for C. S. Arnold.
- Marques, C. (2010). *Educação para a Era Planetária: Diversidade Linguística e Cultural*, Dissertação de Mestrado não publicada, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, F. (2008). *Sensibilização à Diversidade Linguística – Observação e Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Tese de Doutoramento não publicada, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, P. (2012). *Expressões idiomáticas: contributo para uma competência intercultural*, Relatório de Estágio, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 6-8.
- McNiff, J. (2002). *Action research: principles and practice*. London: Routledge.
- Melo, S., Araújo e Sá, M^a H., e Simões, A.R. (2006). “¿Por qué dicen Ciao para decir hola?”: Interacção em chats plurilingues romanófonos e desenvolvimento da Cultura Linguística”. In M^a H. Araújo e Sá, J. Fróis e S. Melo (coord.), *Comunicação electrónica em contextos de educação linguística. Teorias e Práticas, Intercompreensão*, 13, Santarém, 227-247.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo do Ensino Básico* (4ª edição). Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/> (consultado em 13/01/2012).
- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture – perspectives in practice*, Boston: Heinle e Heinle.
- Oliveira, A., (2005). *Representações da Aprendizagem do Português Língua Segunda – o caso de duas alunas guineenses do 10º ano*, Dissertação de Mestrado não publicada, Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- Pereira, S. (2012). *Materiais audiovisuais autênticos – Suporte para a cultura em ELE*, Relatório de Estágio, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 11-14.
- Peres, A. N. (2000). *Educação intercultural: utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola*, Porto: Profedições.
- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ramos, M., (2011). *Gramática e Sensibilização à Diversidade Linguística no 1º CEB*, Dissertação de Mestrado não publicada, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rijo, C. (2012). *Abordar as línguas, desenvolver a competência linguística*, Relatório de Estágio não publicado, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*, Dissertação de Mestrado não publicada, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sigúan, M. (1996). *A Europa das Línguas*, Lisboa: Terramar.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes – Metodologias de investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Simões, A. (2006). *A Cultura Linguística em Contexto Escolar: um Estudo no Final da Escolaridade Obrigatória*, Tese de doutoramento não publicada, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. e Vieira, S. (2008). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho.
- Tomás, C., Silva, S., Rodrigues, V. (2006/2007). *Viver com o planeta de A a Z – Os sistemas de escrita na sensibilização à diversidade linguística*, Trabalho final de Seminário em Ensino Precoces de Língua Estrangeira (não publicado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Walter, H. (1994). *A Aventura das Línguas do Ocidente*, Lisboa: Terramar.

Webgrafia

www.bbc.co.uk/languages

www.dgide.min-edu.pt

www.ethnologue.org

www.terralingua.org

www.unilat.org

Anexos

Anexo 1

Planificações das sessões do projeto de intervenção

1.1. Sessão I - SI

Escola Básica das Barrocas – Aveiro	Ano letivo: 3º ano
Professoras estagiárias: Carla Rijo e Inês Sousa	Professora cooperante: Aurora Dias

14 de novembro de 2011

Projeto: “À descoberta das línguas da Europa” Área: Línguas Estrangeiras			Duração/Tempo: 150 minutos	
Competências	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos e materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Compreensão e expressão oral 	<ul style="list-style-type: none"> Perceber que as línguas europeias tiveram uma origem comum, evoluíram ao longo dos séculos e têm graus de parentesco. Perceber o contributo de Sir William Jones, na descoberta da língua mãe de todas as línguas. Saber escutar, para organizar e reter informação essencial. 	<ul style="list-style-type: none"> Começamos a atividade com a apresentação do Indeu (mascote do projeto) que é um menino do 3º ano e que também está a estudar as rochas, tal como os alunos da nossa turma. Depois de o Indeu se apresentar, serão colocadas algumas questões para perceber que conhecimentos têm os alunos acerca das línguas. De seguida, a história será lida, em suporte de powerpoint. Existirão três interrupções para que, através de questões, as professoras estagiárias orientem na sistematização de toda a informação que a 	<ul style="list-style-type: none"> Boneco do Indeu História em suporte PowerPoint Mapa da Europa Questionários individuais acerca do texto. Ficha a pares para elaboração da banda desenhada. Cartolina com esquema. 	<ul style="list-style-type: none"> Verificar se os alunos compreendem a história e a informação nela contida, através das respostas que dão em cada uma das interrupções. Verificar se os alunos percebem o contributo de Sir William Jones na descoberta da língua mãe de todas as línguas

Anexo 1 – Planificações das sessões do projeto de intervenção

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros. ▪ Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: apropriar-se de novos vocábulos; descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas; responder a questões acerca do que ouviu; identificar informação essencial e acessória; fazer inferências; esclarecer dúvidas; recontar o que ouviu. 	<p>história contém e, para que os alunos possam inferir sobre o que será ouvido no resto da história. Ao longo da história iremos recorrer ao mapa da Europa, que estará afixado no quadro, com o objetivo dos alunos localizarem, por exemplo, a Rússia, o continente europeu, outros países eslavos, entre outros. Após a leitura do texto, os alunos terão de responder a um questionário individual, sobre algumas questões do texto e algumas questões de cultura linguística que posteriormente será corrigido no quadro. Por fim, em grande grupo, serão escolhidas as ideias principais da história para a elaboração da banda desenhada. De seguida, serão formados nove grupos para realizarem, a pares uma sequência da banda desenhada sobre a história que ouviram.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ No final da sessão será realizado, em conjunto com os alunos, um esquema sobre o que foi falado durante a manhã e, posteriormente, os alunos copiam esse esquema para o caderno. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caderno 	<p>através das respostas às questões colocadas pelas professoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar se os alunos são capazes de perceber a origem das línguas europeias, através da construção do esquema no final da aula. ▪ Verificar se os alunos percebem que as línguas evoluem e que têm graus de parentesco.
--	---	---	---	--

1.2. Sessão II - SII

Escola Básica das Barrocas – Aveiro		Ano letivo: 3º ano
Professoras estagiárias: Carla Rijo e Inês Sousa	Professora cooperante: Aurora Dias	

15 de novembro de 2011

Projeto: “Jogo das línguas e das rochas” Área: Línguas estrangeiras			Duração/Tempo: 60 minutos	
Competências	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos e materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Expressão Oral 	<ul style="list-style-type: none"> Perceber as afinidades existentes entre as línguas de uma mesma família. Perceber a distribuição das línguas. Perceber quais as línguas que têm afinidades entre si e porquê. 	<ul style="list-style-type: none"> Nesta atividade começa-se por relembrar o que foi falado na sessão anterior, através do boneco do Indeu. É colocada a árvore das línguas no quadro e à medida que o boneco do Indeu vai colocando questões sobre o que trabalharam na sessão anterior e os alunos vão respondendo, a árvore das línguas vai sendo preenchida (nome da língua mãe, das famílias de línguas e de algumas línguas) com a ajuda dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Árvore das línguas. Palavras em papel impressas em papel colorido. Tabela com as palavras em diversas línguas. 	<ul style="list-style-type: none"> Verificar se os alunos percebem as afinidades existentes entre as línguas de uma mesma família. Verificar se os alunos percebem a distribuição das línguas através da árvore. Verificar se os alunos percebem quais as línguas

Anexo 1 – Planificações das sessões do projeto de intervenção

	<ul style="list-style-type: none"> • Classificar e ordenar as palavras de acordo com um dado critério. 	<ul style="list-style-type: none"> • Após esta atividade, Indeu irá chamar a atenção para a sua camisola que traz terá muitas palavras escritas em várias línguas e pergunta aos alunos se eles sabem o que é que aquelas palavras querem dizer. Como pensamos que os alunos vão dizer que não, Indeu vai sugerir que eles tentem descobrir. Assim serão formados quatro grupos. Cada grupo terá um conjunto de 18 palavras (3 palavras diferentes em 6 línguas). É pedido a cada grupo que forme conjuntos com as palavras que tem, consoante o critério que cada um ache adequado (espera-se que os critérios que usem sejam todas as palavras que significam rocha, todas que significam mole e todas que significam branco ou então, que separem por alfabetos). De seguida, irá um grupo ao quadro apresentar os grupos que formou e qual o critério usado. Posteriormente, será pedido que tentem agrupar as palavras por línguas (num grupo todas as palavras em inglês, 		<p>que tem afinidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verificar se os alunos conseguem ordenar de acordo com os critérios dados.
--	---	--	--	---

Anexo 1 – Planificações das sessões do projeto de intervenção

		<p>noutro todas em português, noutro em espanhol, noutro em francês, noutro em russo, noutro em checo e noutro em alemão). Por fim, será pedido que tentem agrupar por famílias (num grupo o português, o francês e o espanhol, noutro grupo o russo e o checo e, noutro grupo o inglês e o alemão).</p> <ul style="list-style-type: none">• Os alunos, tal como na primeira parte da atividade, terão sempre de explicar como distribuíram as palavras pelos grupos e porquê.• Por fim, será preenchida a tabela, em grande grupo, com as palavras que estiveram a trabalhar e também com outras referentes ao tema das rochas.		
--	--	---	--	--

Anexo 1 – Planificações das sessões do projeto de intervenção

Competências	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos e materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recorte e pintura 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colocar as folhas com a palavra correspondente na árvore no local correto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os alunos serão divididos em dois grupos: o primeiro terá de recortar as etiquetas com as palavras nas várias línguas e colar nas folhas. O outro grupo terá de pintar as folhas para, de seguida, colocar na árvore das línguas. ▪ De seguida, será terminada a árvore (colocação das línguas de cada família, ainda em falta) e serão colocadas as folhas nos respetivos ramos. ▪ Por fim, será preenchido por cada aluno a ficha de avaliação das duas primeiras sessões do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lápis de cor ▪ Etiquetas com as palavras ▪ Cola ▪ Árvore das línguas ▪ Folhas para a árvore. ▪ Ficha individual de avaliação sobre as duas sessões. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar se os alunos conseguem colocar a folha com a palavra correspondente na árvore no local correto de acordo com as línguas já dispostas nos ramos da árvore.

1.3. Sessão III - SIII

Escola Básica das Barrocas – Aveiro	Ano letivo: 3º ano
Professoras estagiárias: Carla Rijo e Inês Sousa	Professora cooperante: Aurora Dias

21 de novembro de 2011

Área Disciplinar: Projeto “À descoberta das línguas da Europa” (na área da Língua Portuguesa)				Duração/Tempo: 60 minutos
Competências	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos e materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento explícito da língua (plano sintático) 	<ul style="list-style-type: none"> Relembrar conhecimentos, anteriormente aprendidos, sobre as línguas da Europa e da Índia. Manipular palavras ou grupos de palavras na frase. Expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos. Comparar dados e descobrir regularidades linguísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Relembrar os assuntos das sessões anteriores (do projeto) colocando questões aos alunos, de modo a que estes mobilizem os conhecimentos adquiridos. Iniciar a atividade dizendo que o Indeu trouxe umas frases que está a analisar com a sua turma e que lhes quer mostrar. Colocar, de seguida, no quadro a primeira frase: “A argila é uma rocha mole”, que estará dividida em bocados (em grupos de palavra, sendo estes: “A argila”, “é”, “uma rocha” e “mole”). Os alunos terão de 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Caderno Cartolinas com frases 	<ul style="list-style-type: none"> Verificar se os alunos são capazes de responder às questões, colocadas pela professora, relativamente ao tema das línguas da Europa abordado anteriormente Verificar se os alunos são capazes de identificar os constituintes principais e secundários numa frase Verificar se os alunos são

Anexo 1 – Planificações das sessões do projeto de intervenção

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os constituintes principais (grupo nominal e grupo verbal) e secundários (grupo adverbial e grupo adjetival) de uma frase. 	<p>organizar os bocados da frase para formar uma frase e registá-la no caderno. Em grande grupo, a professora pergunta aos alunos se a frase poderia ficar diferente, ou seja, se utilizando alguns dos conjuntos de palavras poderia se formar outra frase, com o mesmo sentido (reduzindo, substituindo ou deslocando elementos). Realizar o mesmo procedimento para as restantes frases – “Em Portugal há calcário branco” e “No Mundo há várias rochas” – registando sempre no caderno. Nas últimas frases, explicitar aos alunos que a frase pode ser dividida em grupos e que esses grupos têm diferentes designações: grupo nominal, grupo verbal, grupo adverbial; exemplificando com as frases que estão a trabalhar. No fim, realizar-se-á uma sistematização no quadro, sobre os constituintes principais de uma frase, verificar a mobilidade de alguns constituintes da frase (grupo adverbial).</p>		<p>capazes de manipular grupos de palavras numa frase: deslocar elementos, reduzir e expandir a frase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar se os alunos são capazes de comparar dados e descobrir regularidades linguísticas.
--	--	---	--	---

1.4. Sessão IV - SIV

22 de novembro de 2011

Área Disciplinar: Projeto “À descoberta das línguas e das rochas” (na área de Língua Portuguesa)			Duração/Tempo: 60 minutos	
Competências	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos e materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento explícito da língua (plano sintático) 	<ul style="list-style-type: none"> Manipular grupos de palavras na frase. Comparar dados e descobrir regularidades linguísticas em línguas (francês, espanhol, russo e inglês). Identificar os constituintes principais e secundários de uma frase. 	<ul style="list-style-type: none"> Iniciar a atividade através do Indeu que irá dizer aos alunos que trouxe mais frases, mas que desta vez estão escritas noutras línguas. A primeira frase que será trabalhada com os alunos estará escrita em russo: “A argila é uma rocha mole” (Глина это мягкая порода). Será pedido aos alunos que tentem descobrir o que está escrito na frase, recorrendo às palavras que eles já conhecem (que estão na tabela das línguas). De seguida, e tal como foi realizado no dia anterior, a frase será reduzida aos seus constituintes principais, para que os alunos percebam que, tal como em língua portuguesa, em russo, e nas outras línguas, as frases também podem ser reduzidas e expandidas. 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Caderno Cartolinas com frases Alfabeto cirílico 	<ul style="list-style-type: none"> Verificar se os alunos são capazes de identificar os constituintes principais e secundários numa frase Verificar se os alunos são capazes de manipular grupos de palavras numa frase: deslocar elementos, reduzir e expandir a frase. Verificar se os alunos são capazes de comparar

Anexo 1 – Planificações das sessões do projeto de intervenção

		<ul style="list-style-type: none">• Por fim, serão trabalhadas as outras duas frases: “Em Portugal há calcário branco” e “No Mundo há várias rochas” em francês, espanhol e inglês. Nestas frases os alunos terão que identificar os constituintes principais da frase e secundários,, expandir e reduzir as frases, verificar a mobilidade do grupo adverbial.		dados e descobrir regularidades linguísticas.
--	--	---	--	---

1.5. Sessão V - SV

Escola Básica das Barrocas - Aveiro	Ano letivo: 3º ano
Professora estagiária: Inês Sousa	Professora cooperante: Aurora Dias

28 de novembro de 2011

Projeto: “À descoberta das línguas e das rochas” Área Disciplinar: Línguas estrangeiras			Duração/Tempo: 60 minutos		
Competências	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos e materiais	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> Compreensão e expressão oral 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilização ao grego. Corresponder a fonética entre o alfabeto latino, o alfabeto grego e o alfabeto cirílico. Identificar em produtos do quotidiano palavras 	<ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária começa por contextualizar a sessão com o boneco Indeu. Primeiramente fazendo uma recapitulação de tudo o que já aprenderam com o Indeu e, de seguida, sobre o que se vai falar na sessão sobre o grego. De maneira a contextualizar a professora estagiária questiona os alunos sobre as línguas que já aprenderam que estão na 	<ul style="list-style-type: none"> Boneco Indeu Alfabeto grego (para afixar na sala e para os alunos) Alfabeto cirílico (para afixar na sala e para os alunos) Ficha de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> Perceber se os alunos ficaram sensibilizados para o grego. Verificar se os alunos perceberam a correspondência fonética entre o alfabeto latino e o alfabeto grego e cirílico. Verificar se os alunos 	

Anexo 1 – Planificações das sessões do projeto de intervenção

	<p>em grego e o seu significado no contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Decifrar palavras em grego. ▪ Procurar no dicionário o significado de canónico e de epiderme. ▪ Escrever palavras em russo. 	<p>árvore e as que faltam aprender – ao qual os alunos vão responder o grego.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Posteriormente, será entregue aos alunos uma ficha de trabalho com vários rótulos de produtos do quotidiano, em que os alunos terão de identificar as palavras que nos rótulos estão em grego. ▪ De seguida, será dado aos alunos o alfabeto grego de maneira a que possam confirmar se as palavras que selecionaram estão realmente em grego. Feito isso, os alunos terão de tentar decifrar o significado dessas palavras (pelo contexto em que estão no rótulo e pela correspondência entre o alfabeto grego e o alfabeto latino). ▪ As palavras que os alunos terão de identificar são: canela, ananás, chocolate e pele normal. Espera-se que a única palavra que não consigam decifrar seja pele normal, como tal, os alunos terão de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dicionário de português ▪ Caderno ▪ Quadro ▪ Ficha de registo 	<p>identificaram e decifraram palavras em grego.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar se os alunos procuraram o significado correto das palavras no dicionário. ▪ Perceber se os alunos são capazes de escrever algumas palavras em russo.
--	--	---	--	--

Anexo 1 – Planificações das sessões do projeto de intervenção

		<p>procurar no dicionário o significado de canónico e de epiderme (esta é a tradução das palavras em grego para pele normal).</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Depois de alunos terem identificado e decifrado todas as palavras em grego será apresentado aos alunos o alfabeto cirílico e a partir da correspondência deste para o alfabeto latino será solicitado aos alunos que escrevam palavras em russo – alguns nomes próprios deles, Indeu e Porto – por se tratar de palavras simples de escrever.		
--	--	---	--	--

1.6. Sessão VI - SVI

Escola Básica das Barrocas – Aveiro		Ano letivo: 3º ano
Professoras estagiárias: Carla Rijo e Inês Sousa	Professora cooperante: Aurora Dias	

5 e 6 de dezembro de 2011

Área Disciplinar: Expressões Artísticas e Motoras		Duração/Tempo: 60 minutos		
Competências	Objetivos	Estratégias/Atividades	Recursos e materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Peddy paper 	<ul style="list-style-type: none"> Respeitar o outro e as regras do jogo. Respeitar o tempo de espera. Adaptar-se ao jogo e entreajudar-se. Identificar o Indo-Europeu como língua mãe das línguas da Europa e da Índia; Identificar as 5 línguas 	<p>Será entregue a todos os grupos o caderno de perguntas onde os alunos irão dar as suas respostas. O ponto de partida é a sala de aula. Na sala os alunos terão que decifrar o enigma (Indeu) escrito no alfabeto cirílico. As pistas serão colocadas junto ao boneco do Indeu. A pista levará os alunos ao corredor junto ao ginásio. Aí eles terão que preencher o esquema da árvore das línguas. A etapa seguinte será no ginásio onde os alunos terão que organizar conjuntos de palavras por</p>	<ul style="list-style-type: none"> Caderno de respostas Lápis e borrachas Ficha árvore das línguas Rochas (calcário e argila) Mapa da Europa Palavras em várias línguas Frases em várias línguas 	<ul style="list-style-type: none"> Verificar se os alunos respeitam os tempos de espera. Verificar se os alunos compreendem e respeitam as regras dos jogos. Verificar se os alunos têm uma atitude de respeito pelo outro. Verificar se os alunos são capazes de identificar as

Anexo 1 – Planificações das sessões do projeto de intervenção

	<p>antigas (sânscrito, latim, grego, proto-germânico e proto-eslavo) das quais evoluíram as línguas abordadas (hindi, português, francês, espanhol, alemão, inglês, russo e checo).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os constituintes principais (grupo nominal e grupo verbal) e secundários (grupo adverbial e grupo adjetival) de uma frase. ▪ Agrupar as palavras por famílias ou por línguas atendendo às suas semelhanças. 	<p>línguas ou por famílias. No corredor junto ao laboratório estarão várias frases. Os alunos terão que identificar os grupos constituintes. (esta atividade também pode decorrer nas escadas junto à sala). De seguida irão para o laboratório onde terão que fazer corresponder as etiquetas, com palavras em diferentes línguas, às rochas correspondentes. As rochas que terão que identificar são a argila e o calcário. Para isso terão várias etiquetas, mas só duas delas é que corresponderão aos nomes das rochas. Por fim terão que resolver um enigma que os levará de volta à sala de aula (ponto de chegada) onde terão que identificar dois países eslavos e dois países germânicos no mapa da Europa.</p>		<p>línguas que foram abordadas e a sua familiaridade.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar se os alunos são capazes de comparar dados e descobrir regularidades linguísticas. ▪ Verificar se os alunos são capazes de identificar semelhanças entre línguas da mesma família.
--	--	---	--	---

Anexo 1 – Planificações das sessões do projeto de intervenção

Anexo 2

Materiais didáticos das sessões do projeto de intervenção

2.1. “Indeu e as línguas da Europa” (Sessão I)

Indeu era um menino de 8 anos que andava no 3º ano. Todos os dias, depois de acabarem as aulas, Indeu ia para casa do avô Manuel. Certo dia, o avô foi buscá-lo à escola. Enquanto caminhavam em direção a casa, o avô perguntou a Indeu:

- Então, o que é que aprendeste hoje na escola?
- Hoje, estivemos a falar sobre rochas.
- E tu sabes como é que se diz rocha em russo? – perguntou-lhe o avô, - Não! – respondeu Indeu.

- Quando andei a viajar o mundo inteiro, passei por vários países eslavos, até chegar à Rússia. Enquanto estive lá, trabalhei a escavar rochas para fazer um túnel. Foi nessa altura que aprendi que rocha em russo se diz pok.

- Que giro avô, as línguas são tão diferentes, mas têm tantas parecenças! Até parece igual ao inglês. E até também um pouquinho ao português!

- Pois é Indeu, e sabes porque é que isso acontece? Não? Vou então contar-te uma história.

Primeira interrupção:

- Sobre o que é que o avô vai contar a história? (qual é o assunto da história que o avô vai contar?)
- E vocês, porque é que acham que as línguas são parecidas? Haverá umas línguas mais parecidas do que outras? Porque será?
- Será que existem muitas línguas? Porque é que acham que existem tantas línguas?
- Se o avô viajou pelo mundo inteiro, que países terá visitado? Que línguas terá encontrado?

- Há muitos, muitos anos, no século XVIII, havia um rapaz inglês chamado William. Ele gostava muito de aprender línguas antigas para conseguir ler os livros secretos, muito antigos, que havia na biblioteca. Para isso, como todos os jovens eruditos do seu tempo, aprendeu latim e grego. Como William também sabia falar alemão, outra das línguas dos países germânicos, para além do inglês, foi convocado pela Rainha, para ser um diplomata na Índia: um país grande, colorido, desconhecido e distante que o fez viajar para outro continente. Neste país, William continuou a interessar-

se por livros antigos e, para os conseguir perceber, aprendeu Sânscrito, uma língua ainda mais antiga que o hindi e outras línguas faladas na Índia. Desta forma, William ficou a saber três línguas muito antigas de lugares muito distantes uns dos outros: o latim, falado na Roma antiga e nas regiões colonizadas pelos romanos; o Grego e Sânscrito. O que William percebeu é que estas línguas tinham muitas semelhanças e que, por isso, deveriam ter tido uma origem em comum. Ou seja, deveria ter havido uma língua muito mais antiga que tinha dado origem às línguas que hoje falamos. E decidiu ir investigar...

Segunda interrupção:

- Que línguas sabia falar William?
- Em que países são falados o inglês e o alemão?
- Porque é que William foi para a Índia?
- Que língua antiga aprendeu na Índia?
- Porque é que William diz que as línguas devem ter tido a mesma origem? (Em que é que se baseou para dizer que as línguas devem ter tido a mesma origem?)

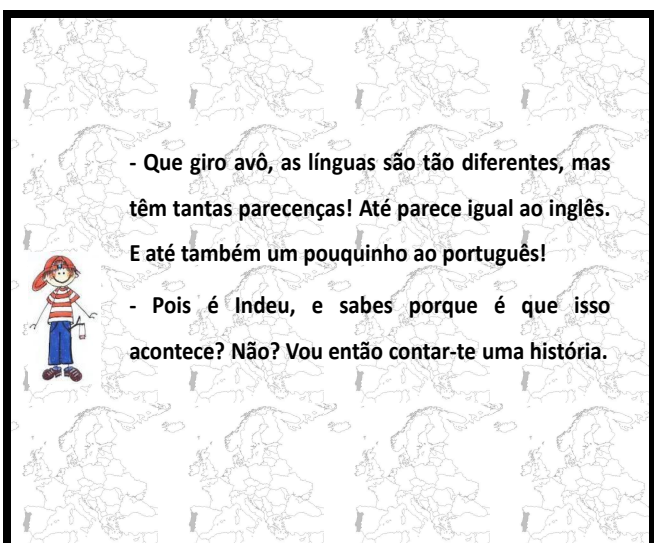
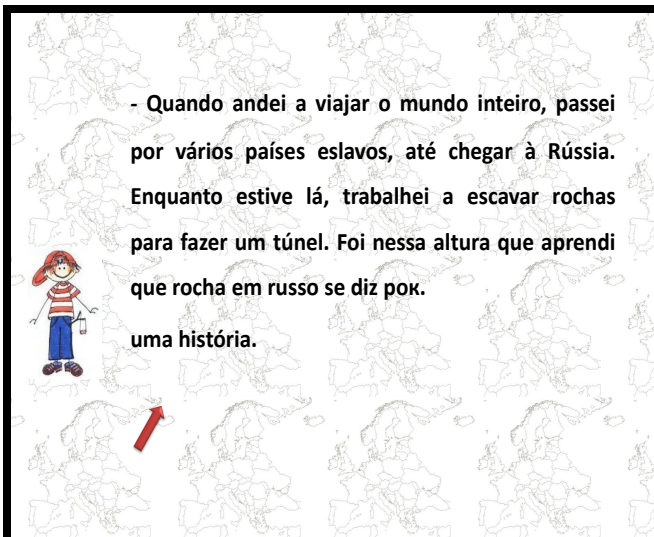
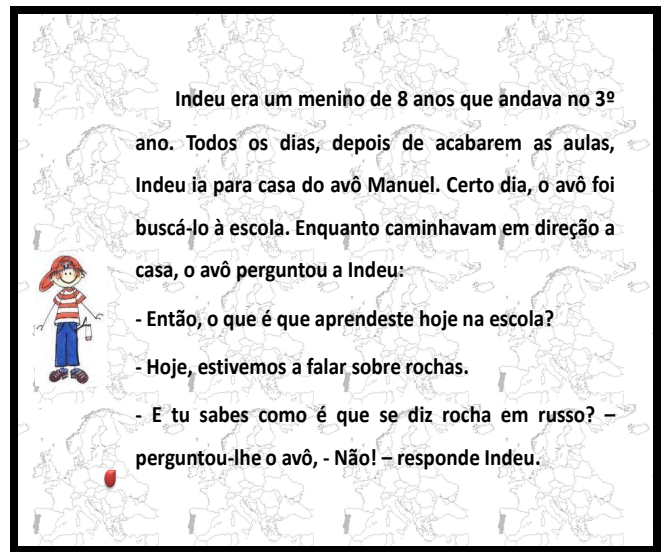
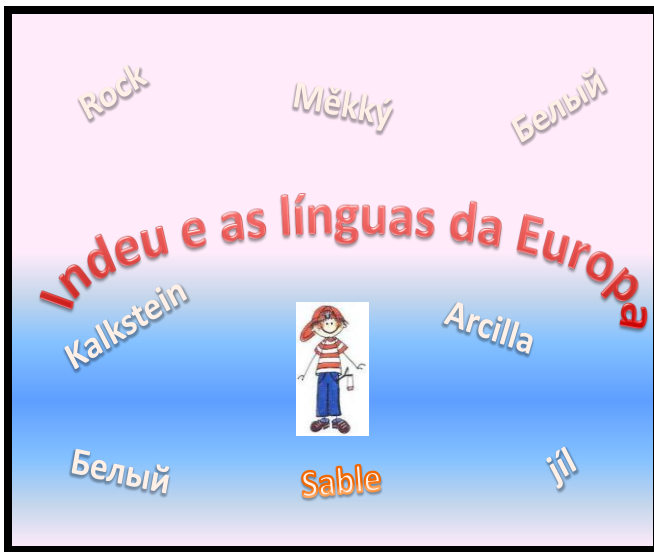
Investigou, investigou, e foi então que William descobriu que, numa aldeia primitiva da Anatólia, onde hoje é a Turquia, os habitantes falavam a mesma língua. Para além disso, foram os primeiros povos a domesticarem os cavalos selvagens. Assim, fizeram grandes cavalgadas e rumaram de norte a sul e de este a oeste, levando e espalhando a sua língua. Desta língua nasceram muitas outras e as línguas propagaram-se pelo mundo e foram evoluindo. Por isso é que hoje, na Europa, em parte da Índia e em todos os países colonizados por estes povos se falam línguas que, apesar de serem diferentes entre si, apresentam muitas semelhanças.

- Mas avô, como se chamaria essa língua de origem?

Terceira interrupção:

- Como é que as línguas se espalharam pelas diferentes regiões?
- E vocês sabem? Como acham que se chama essa língua mãe de todas as línguas europeias?

2.2. PowerPoint “Indeu e as línguas da Europa” (Sessão I)





- Há muitos, muitos anos, no século XVIII, havia um rapaz inglês chamado William. Ele gostava muito de aprender línguas antigas para conseguir ler os livros secretos, muito antigos, que havia na biblioteca. Para isso, como todos os jovens eruditos do seu tempo, aprendeu latim e grego. Como William também sabia falar alemão, outra das línguas dos países germânicos, para além do inglês, foi convocado pela Rainha, para ser um diplomata na Índia: um país grande, colorido, desconhecido e distante que o fez viajar para outro continente.



Neste país, William continuou a interessar-se por livros antigos e, para os conseguir perceber, aprendeu Sanscrito, uma língua ainda mais antiga que o hindi e outras línguas faladas na Índia. Desta forma, William ficou a saber três línguas muito antigas de lugares muito distantes uns dos outros: o latim, falado na Roma antiga e nas regiões colonizadas pelos romanos; o Grego e Sanscrito. O que William percebeu é que estas línguas tinham muitas semelhanças e que, por isso, deveriam ter tido uma origem em comum. Ou seja, deveria ter havido uma língua muito mais antiga que tinha dado origem às línguas que hoje falamos. E decidiu ir investigar...



Investigou, investigou, e foi então que William descobriu que, numa aldeia primitiva da Anatólia, onde hoje é a Turquia, os habitantes falavam a mesma língua. Para além disso, foram os primeiros povos a domesticarem os cavalos selvagens. Assim, fizeram grandes cavalgadas e rumaram de norte a sul e de este a oeste, levando e espalhando a sua língua.



Desta língua nasceram muitas outras e as línguas propagaram-se pelo mundo e foram evoluindo. Por isso é que hoje, na Europa, em parte da Índia e em todos os países colonizados por estes povos se falam línguas que, apesar de serem diferentes entre si, apresentam muitas semelhanças.



Mas avô, como se chamaria essa língua de origem?

2.3. Quadro das línguas a preencher pelos alunos (sessão I)

Quadro das línguas

Línguas	Palavras					
Português						
Francês						
Espanhol						
Alemão						
Inglês						
Russo	Рок	песок	Глина	Известняк	Мягкий	Белый
Checo	Pok	písek	jíl	vápenec	měkký	bílý

Nome: _____ Data: _____

2.4. Quadro das línguas completo (sessão I)

Quadro das línguas

Línguas	Palavras					
Português	Rocha	Areia	Argila	Calcário	Mole	Branco
Francês	Roche	sable	argile	calcaire	Mou/molle	blanc/blanche
Espanhol	Roca	arena	arcilla	caliza	suave	Blanco/blanca
Alemão	Felsen	sand	Ton	Kalkstein	weich	weiß
Inglês	Rock	Sand	Clay ou argil	Limestone	Soft	White
Russo	Pok	песок	Глина	Известняк	Мягкий	Белый
Checo	Pok	písek	jíl	vápenec	měkký	bílý

Anexo 3

Questionários e Ficha de Registo

3.1. Questionário inicial (Sessão I) – Q1

Questionário inicial

1. Quantas línguas é que achas que existem no mundo?
 - a. < 36 línguas.
 - b. [36-250] línguas.
 - c. [250-7000] línguas.
2. Como achas que se chama a língua de origem?
 - a. Indo-europeu.
 - b. Euro-africano.
 - c. Afro-americano.
3. Que línguas antigas sabia William?
 - a. Inglês, alemão e sanscrito.
 - b. Inglês, alemão e hindi.
 - c. Latim, grego e sânscrito.
4. Será que sempre se falaram as mesmas línguas?
 - a. Sim.
 - b. Ninguém sabe.
 - c. Não.
5. Como é que se formaram tantas línguas?
 - a. Pela evolução e mistura de línguas.
 - b. Surgiram do nada.
 - c. Já existiam antes da humanidade.
6. Achas que há um século atrás havia...
 - a. Mais línguas.
 - b. Menos línguas.
 - c. O mesmo número de línguas.
7. Achas que daqui a um século haverá...
 - a. Mais línguas.
 - b. O mesmo número de línguas.
 - c. Menos línguas.

Nome: _____ Data: _____

3.2. Ficha de registo (sessão II) – Q2

Ficha de registo

O que eu gostei mais nas atividades sobre as línguas da Europa: _____

O que aprendi de novo: _____

O que eu acho/gostava de aprender na próxima sessão do projeto: _____

Nome: _____ Data: _____

3.3. Questionário final (Sessão VI) – Q3

Questionário

1. Gostaríamos de conhecer a tua opinião sobre o nosso projeto. Para tal, pinta o boneco de acordo com o seguinte código de cores:

- Vermelho – não gostei nada
- Amarelo – gostei pouco
- Verde – gostei
- Azul – gostei muito
-

a) História “O Indeu e as línguas da Europa”



b) Preencher a árvore das línguas



c) Fazer a banda desenhada



d) Aprender palavras noutras línguas



e) Analisar frases e identificar os constituintes



- f) Construir frases noutras línguas



- g) Ler e escrever palavras em grego



- h) Conhecer outros alfabetos



- i) Realizar o *peddy paper*



1. Selecciona a opção que consideras mais correta:

- i. Como se chama a língua mãe da maioria das línguas da Europa e da Índia?
 - a. Euríndia
 - b. Africo-americano
 - c. Indo-europeu
- ii. Quais são as cinco línguas antigas que foram abordadas no projeto?
 - a. Grego, sânscrito, latim, proto-eslavo e proto-germânico.
 - b. Inglês, russo, alemão, português e espanhol
 - c. Grego, sânscrito, português, inglês e proto-germânico
- iii. Que línguas descendem do proto-eslavo?
 - a. Russo e inglês
 - b. Inglês e português
 - c. Russo e checo
- iv. De que localidade foi espalhado o indo-europeu?

Anexo 3 – Questionário e Ficha de registo

- a. Portugal
- b. Anatólia
- c. Rússia

2. Se eu fosse um investigador de línguas o que iria investigar?

Anexo 3 – Questionário e Ficha de registo

Anexo 4

Caderno de registos do *peddy-paper*

Escola Básica das Barrocas

3º ano turma B

"À descoberta das línguas e das rochas"

Peddy-Paper



Índice

Regulamento.....	40
LOCAL.....	40
DATA.....	40
DESTINATÁRIO	40
COMPOSIÇÃO DAS EQUIPAS	40
ACTIVIDADES/ITINERÁRIO OU PERCURSO	41
MATERIAL.....	41
Caderno de registos.....	42

Regulamento

LOCAL

- a) O peddy-paper será realizado dentro do recinto escolar.

DATA

- b) Esta atividade decorrerá no dia 05 de dezembro, entre as 14h30 e as 15h30.

DESTINATÁRIO

- c) As atividades deste peddy-paper são destinadas aos alunos da turma B do 3º ano da Escola Básica das Barrocas.

COMPOSIÇÃO DAS EQUIPAS

- d) Cada grupo terá, na sua constituição 3 elementos, perfazendo, assim, um total de 6 grupos.
- e) Os alunos estão distribuídos pelos grupos da seguinte forma:

<u>Grupo A</u> A1 A2 A3	<u>Grupo B</u> A4 A5 A6	<u>Grupo C</u> A7 A8 A9
<u>Grupo D</u> A10 A11 A12	<u>Grupo E</u> A13 A14 A15	<u>Grupo F</u> A16 A17 A18

- f) Cada equipa tem que efetuar as atividades propostas sem ajuda. No caso de haver ajuda externa (seja de professoras, auxiliares ou de outras equipas) a equipa perde 10 pontos.
- g) Ganha a equipa que tiver o maior número de pontos. Caso haja equipas com o mesmo número de pontos, o tempo servirá de factor de desempate.

- h) Uma vez que a atividade decorrerá em tempo de aulas, as equipas que perturbarem o funcionamento das aulas perderão 20 pontos. Desta forma as equipas que falarem muito alto, correrem pelos corredores, ou estiverem a brincar com os colegas de grupo, perdem pontos.

ACTIVIDADES/ITINERÁRIO OU PERCURSO

- i) Será entregue a todos os grupos o caderno de respostas.
- j) O ponto de partida é a sala de aula. Na sala os alunos terão que decifrar o enigma (Indeu) escrito no alfabeto cirílico. As pistas serão colocadas junto ao boneco do Indeu.
- k) A pista levará os alunos ao corredor junto ao ginásio. Aí eles terão que preencher o esquema da árvore das línguas.
- l) A etapa seguinte será no ginásio onde os alunos terão que organizar conjuntos de palavras por línguas ou por famílias.
- m) No corredor junto ao laboratório estarão várias frases. Os alunos terão que identificar os grupos constituintes. (esta atividade também pode decorrer nas escadas junto à sala)
- n) De seguida irão para o laboratório onde terão que fazer corresponder as etiquetas, com palavras em diferentes línguas, às rochas correspondentes. As rochas que terão que identificar são a argila e o calcário. Para isso terão várias etiquetas, mas só duas delas é que corresponderão aos nomes das rochas.
- o) Por fim terão que resolver um enigma (O Indeu pede para voltarem à sala) no alfabeto grego, que os levará de volta à sala de aula (ponto de chegada) onde terão que identificar dois países eslavos e dois países germânicos no mapa da Europa.

MATERIAL

Para realizarem esta atividade os alunos terão que ter lápis, borrachas e o caderno de respostas.



Caderno de registos

Que letras tão estranhas...o que será que diz? Ajudam-me a descobrir? Pode ser que nos dê uma pista para continuarmos a atividade.



Para vos ajudar têm o alfabeto que está afixado no quadro.

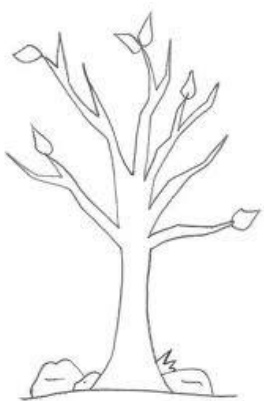
Индиу

Como se chama a língua mãe das línguas da Europa e da Índia?





Preenche agora a árvore das línguas, que te é dada, para passares à próxima etapa.



Organiza, por famílias ou por línguas as palavras que te são dadas. Na folha seguinte colas as palavras e explicas o critério que utilizaste para as organizar.

Critério que utilizámos:



Anexo 4 – Caderno de registos do *peddy-paper*





À tua frente tens três frases. Em cada uma delas identifica os grupos constituintes. Escreve as frases e as divisões dos grupos nas linhas seguintes.

Frase 1: _____

--

--

--

--

Frase 2: _____

--

--

--

--

Frase 3: _____



Estão a ver estas etiquetas todas? Será que vocês são capazes de identificar a que significa argila e a que significa calcário?

Tentem descobrir quais são as etiquetas e coloquem-nas junto às respetivas rochas.





Decifra o seguinte enigma para descobrires a próxima pista.

Ω Ηνδευ πεδε παρα βολταρεμ ά σαλα



Identifica agora dois países eslavos e dois países germânicos, no mapa da Europa e escreve-os nos respetivos locais.

Países eslavos

Países germânicos

Anexo 5

Transcrição das videogravações

5.1. Transcrição de momentos da sessão I

T-I

1 - Apresentação do boneco Indeu e do nosso projeto

Professora: Com o que vêm no plano diário o que acham que vamos falar hoje?

A18: Hoje é à descoberta das línguas.

Professora: Então acham que a aula vai ser sobre o quê?

A3: Países, países da Europa.

Professora: Acham mesmo que vai ser sobre países?

A7: Não! É sobre as línguas da Europa.

Professora: Então, para começar vamos apresentar um menino da vossa idade, que se chama Indeu. Este menino é muito curioso.

A16: gosta de línguas.

Professora: Isso mesmo. Então ele trouxe-nos uma história para vos contar. Para além de ser muito curioso ele tem uma coisa em comum convosco. Em estudo do meio vocês andam a aprender sobre o quê?

A17: As rochas.

Professora: Muito bem! Ele também anda a aprender as características das rochas. O Indeu tem muita curiosidade em saber que línguas é que vocês conhecem.

A16: Português.

A1: Língua japonesa.

A16: Latim, italiano.

A7: Inglês, espanhol, tailandês.

A3: Francês.

Professora: E que línguas é que vocês sabem falar?

A1: Português, inglês. E espanhol também. Espanhol é fácil, é igualzinho.

conto da história

Professora: Que história é que o avô vai contar ao Indeu?

A7: Das línguas dos vários países que fazem parte da Europa.

A16: Sobre as parecenças das línguas.

Professora: Porque é que acham que as línguas têm parecenças?

(ninguém soube responder)

Professora: Já alguém vos disse que são parecidos com os vossos pais? (resposta de vários alunos: já). Porque é que acham que isso acontece?

A10: Porque temos os mesmos genes.

A1: Porque somos da mesma família.

A10: Então, se calhar, as línguas também têm famílias.

Professora: Muito bem! E então acham que existem muitas línguas?

A3: se 25 [línguas] for muito então existem muitas línguas [na Europa].

Professora: O avô do Indeu viajou pelo Mundo todo, porque países acham que passou?

A18: Espanha.

A16: Ucrânia.

A1: Itália.

Professora: Que línguas falava William?

A7: Grego, latim, inglês e alemão.

Professora: O inglês e o alemão são línguas faladas em que países?

A3: Nos países germânicos.

Professora: Porque é que o William foi para a Índia?

A1: Foi chamado pela Rainha para ser um diplomata.

Professora: E que língua muito antiga William aprendeu?

A7: Sânscrito.

Professora: Como é que as línguas se espalharam?

A16: A cavalo, de norte a sul, de este a oeste.

A1: As pessoas que iam a cavalo ensinaram a língua a outras pessoas.

Professora: Como é que se chama a língua mãe?

A1: A língua da Europa.

Professora: Essa língua só se falava na Europa?

A3: Não, também se falava na Índia.

A11: Euríndia.

Professora: Esta é uma boa hipótese, mas não é assim que se chama. A língua mãe tem o nome de Indo-europeu.

2 - Distribuição do questionário

Os alunos mostraram-se empenhados na realização do questionário, não conversavam e estavam concentrados no que faziam.

3 - Correção do questionário

Professora: Será que sempre se falaram as mesmas línguas?

A7: Acho que a língua foi sempre evoluindo.

Professora: Acham que há um século atrás havia mais ou menos línguas que hoje em dia?

A1: Mais. Porque se elas se foram juntando tinha de haver mais. Porque as línguas não se juntam com nada, fundiam-se com várias.

Professora: Como é que uma língua fica extinta?

A8: A última pessoa que fala essa língua morre.

4 - Elaboração da banda desenhada

Professora: Vamos recontar a história para escolhermos os cenários para podermos fazer a banda desenhada.

A1: Primeiro são duas pessoas a conversar: o Indeu e o avô.

A7: Enquanto estão a ir para casa do avô.

Professora: O que aconteceu a seguir?

A1: O avô viajou pelo mundo inteiro, quer dizer, pela Europa.

A7: Foi para a Rússia.

Professora: E lá o que é que o avô aprendeu?

A1: a dizer rocha.

Professora: Para além disso o avô contou uma história ao Indeu. Sobre quem?

A3: O William.

A16: Que sabia inglês, alemão e latim.

A7: Então um cenário pode ser o William na biblioteca.

Professora: Para onde viajou o William?

A8: Para a Índia. A Índia pode ser outro cenário.

Professora: O que é que o William descobriu?

A9: descobriu que as línguas tinham parecenças.

Professora: Como se chama a aldeia de onde se espalharam as línguas?

A1: Da Anatólia.

De uma forma geral o grupo de alunos analisados mostrou-se empenhado. A atividade pela qual mostraram mais entusiasmo foi a realização da banda desenhada. Os alunos A16 e A11 mostraram uma grande curiosidade quanto aos pormenores e aplicaram isso no desenho. Os alunos A12 e A13 não sabiam como desenhar a Índia e pediram auxílio nesta situação. Os alunos A2 e A17 mostraram grande criatividade na elaboração da capa. Os alunos gostaram bastante do Indeu, sendo este o elemento mais elogiado e querido dos alunos. Ao longo da realização da banda desenhada, os alunos mostraram entusiasmo, falando sobre a parte que lhes coube imaginar e do que poderiam fazer.

5.2. Transcrição de momentos da sessão II

T-II

1 - Resumo da sessão I

Professora: Vamos começar por relembrar o que aprendemos ontem. Qual foi o tema da aula de ontem?

A18: Foi sobre as línguas da Europa.

Professora: E aprendemos o quê?

A9: Que as línguas têm um bocadinho de igual entre elas.

A3: São da mesma família, [as línguas] vieram de uma língua que evoluiu.

A2: [as línguas] espalharam-se a cavalo.

A1: a partir da região da Anatólia.

Professora: qual é o nome dessa língua mãe?

A1: Indo-europa.

Professora: Quase. É o Indo-europeu. Que línguas evoluíram do Indo-europeu?

A1: Todas as línguas da Europa e da Índia.

Professora: Quem descobriu esta língua?

A1: Foi o William.

Professora: Que línguas William sabia?

A1: Grego e latim.

Professora: O que é que o William descobriu?

A2: Que as línguas tinham semelhanças.

Professora: O Indo-europeu deu origem a que línguas?

A7: grego, latim e sânscrito.

2 - Jogo das línguas e das rochas

Professora: Então porque é que acham que essas palavras são todas do mesmo grupo?

A16: Porque achamos que são todas da mesma língua porque têm letras parecidas.

Professora: E o teu grupo A1?

A5: Porque se lê tudo a mesma coisa.

A1: [...] tem todas o mesmo significado, que é rocha.

Professora: E o vosso grupo?

A3: Nós formamos porque são todas parecidas.

A13: significam todas mole.

Professora: porque é que dizes isso?

A13: porque suave é mole.

Professora: só falta o vosso grupo. Porque é que formaram esse conjunto de palavras?

A7: [...] têm todas o mesmo significado, todas estas palavras significam branco.

Professora: Vamos tentar então organizar todas por línguas. Do primeiro grupo acham que as palavras são todas da mesma língua?

A17: Meky não é porque nas outras palavras as letras estão todas baralhadas e nessa não.

Professora: Falta alguma palavra aqui?

A1: Sim, пок.

Professora: Vamos passar agora a organizar este grupo (do português). Vamos pôr as palavras todas no mesmo grupo.

A1: Suave também é professora.

Professora: Pois é, mas suave não é uma característica de rocha.

A1: Então deve estar noutra língua.

A9: Argile quer dizer argila.

(a organização das outras línguas decorreu sem intervenções necessárias a transcrever)

3- Preenchimento da árvore das línguas

Professora: Para que acham que serve esta árvore?

A17: para pôr folhas.

Professora: na família, costumam-se fazer árvores acerca do quê?

A3: da família. Esta deve ser a árvore das línguas.

Professora: Que língua vai estar no tronco?

A1: O indo-europeu.

Professora: Porquê?

A7: porque essa foi a língua muito antiga que deu origem a outras línguas.

A1: O Hindi veio do sânscrito.

A13: E do latim veio o português, o francês e o espanhol.

Durante o jogo das línguas, os alunos estavam muito ativos e inicialmente muito desconcentrados. Depois de explicadas as regras do jogo, verificou-se uma acalmia no ambiente e os alunos mostraram estar concentrados e empenhados no que estavam a fazer. Conversavam, em voz baixa, sobre como iriam formar os grupos. Apesar disto, dois alunos (A16 e A17) estiveram distraídos, brincando e conversando sobre assuntos externos à atividade. Durante a realização da árvore das línguas, os alunos mostraram-se entusiasmados e com vontade de realizar a atividade.

Anexo 6

Registos escritos a partir das videograções

Como referido no texto, para completar a recolha de dados referentes à participação dos alunos ao longo do projeto, foram feitas videograções e elaborados registos escritos a partir do material audiogravado. Estes registos tiveram em conta os seguintes critérios, por forma a complementar as informações sobre os comportamentos e reações dos alunos relativamente às atividades:

- Levantar o braço para falar;
- Falar com/sem permissão;
- Estar atento: responder às perguntas corretamente;
- Responder por iniciativa própria;
- Responder só quando é solicitado;
- Mostrar interesse no que está a ser falado/tratado.

Alunos	Sessão I 14 de novembro de 2011	Sessão II 15 de novembro de 2011
	Nesta sessão os alunos demonstraram ter grande interesse na história e na descoberta das línguas. No geral os alunos estiveram atentos com empenho na criação da banda desenhada.	Nesta sessão, durante o jogo, todos os alunos se mostraram muito participativos e empenhados na tarefa. Durante a correção, os alunos demonstraram interesse pelas línguas e em aprender mais.
A1	Aluno empenhado, sendo dos alunos que demonstrou ter mais interesse pelo assunto tratado. Esteve atento respondendo quase sempre corretamente ao que foi pedido. Na grande maioria das vezes levantou o braço, pedindo permissão para falar, mas aconteceu falar sem lhe ser dada autorização, tal foi o seu entusiasmo. Foi um aluno que demonstrou ter iniciativa própria.	Este aluno, nesta sessão, mostrou-se empenhado, sempre a falar sobre as línguas, falou sem pedir autorização muitas vezes, querendo saber o que significavam as palavras e responder ao que foi perguntado.
A2	Aluno reservado, que apenas falou quando foi solicitado, sem iniciativa própria para responder. Demonstrou algum interesse pelo que esteve a ser tratado.	

Anexo 6 – Registos escritos a partir das videograções

A3	Aluno que esteve atento, respondendo sempre corretamente ao que lhe foi perguntado. Só falou quando solicitado. Demonstrou interesse pelas atividades da sessão.	Durante esta sessão este aluno esteve participativo, trabalhando com o seu grupo. Mostrou estar interessado nas atividades, sendo que algumas vezes conversou com o colega do lado.
A7	Aluno que mostrou muito interesse e empenho nas atividades, levantou sempre a mão para responder, respondendo quase sempre corretamente a todas as questões.	Aluno muito empenhado nas atividades realizadas, a tentar ajudar os colegas, mostrando-se sempre muito interessado.
A8	Aluno reservado. Só respondeu quando foi solicitado. Demonstrou pouco interesse pelo que esteve a ser tratado, estando muitas vezes distraído.	
A9	Aluno que se mostrou interessado nas atividades mas não teve iniciativa própria para responder.	Aluno que se mostrou muito participativo. Quando solicitado tentou responder, apesar de nem sempre responder corretamente.
A16	Aluno que se mostrou sempre muito conversador (sobre as atividades e temas), interessado. Esteve sempre pronto a responder, mostrou ter iniciativa, apesar de falar sem permissão, algumas vezes.	
A17	Aluno com dificuldades a nível de concentração e de aprendizagem. Foi um aluno que tentou responder, levantando a mão para responder sempre que podia.	
A18	Aluno que facilmente se distraía; não soube responder a muitas das perguntas que lhe foram feitas. Não teve iniciativa para responder nem para participar nas atividades realizadas em grande grupo.	

Anexo 6 – Registos escritos a partir das videograções

Anexo 7

Tabelas de tratamento de dados

6.1. Tratamento dos dados do questionário inicial (Sessão I) -TSI

Legenda:	
	Resposta correta
	Resposta errada

	Quantas línguas é que achas que existem no mundo?	Como achas que se chama a língua de origem?	Que línguas antigas sabia William?	Será que sempre se falaram as mesmas línguas?	Como é que se formaram tantas línguas?	Achas que há um século atrás haviam...	Achas que daqui a um século haverá...
A1	[250-7000] línguas	Indo-europeu	Inglês, alemão e sânscrito	Sim	Pela evolução e mistura de línguas	O mesmo número de línguas	O mesmo número de línguas
A2	[36-250] línguas	Indo-europeu	Inglês, alemão e hindi	Sim	Já existiam antes da humanidade	O mesmo número de línguas	O mesmo número de línguas
A3	[36-250] línguas	Indo-europeu	Latim, grego e sânscrito	Sim	Pela evolução e mistura de línguas	Menos línguas	Mais línguas
A7	[36-250] línguas	Indo-europeu	Latim, grego e sânscrito	Não	Pela evolução e mistura de línguas	Menos línguas	O mesmo número de línguas
A8	[36-250] línguas	Indo-europeu	Inglês, alemão e sânscrito	Sim	Já existiam antes da humanidade	Mais línguas	O mesmo número de línguas
A9	[36-250] línguas	Indo-europeu	Inglês, alemão e hindi	Não	Já existiam antes da humanidade	Menos línguas	Mais línguas
A13	[250-7000] línguas	Indo-europeu	Latim, grego e sânscrito	Ninguém sabe	Pela evolução e mistura de línguas	Menos línguas	O mesmo número de línguas
A14	[36-250] línguas	Indo-europeu	Latim, grego e sânscrito	Ninguém sabe	Pela evolução e mistura de línguas	Mais línguas	O mesmo número de línguas
A15	[36-250] línguas	Indo-europeu	Inglês, alemão e hindi	Ninguém sabe	Pela evolução e mistura de línguas	Menos línguas	O mesmo número de línguas

6.2. Tratamento dos dados da ficha de registo (Sessão II) - TSII

	O que gostei mais nas atividades sobre as línguas da Europa.	O que aprendi de novo.	O que eu acho/gostava de aprender na próxima sessão do projeto.
A1	“Gostei do Indeu, gostei de preencher a tabela das línguas.”	“Que noutro país se escreve estranhamente, que todas as línguas vieram do indo-europeu, do proto-germânico, do proto-eslavo e do William.”	“O abecedário estranho.”
A2	“Gostei mais do texto que foi projetado no quadro interativo e de ver o boneco Indeu.”	“Aprendi as línguas da Europa: francês, espanhol, checo...”	“Gostava de aprender mais palavras.”
A3	“Eu gostei de tudo.”	“Eu aprendi línguas novas, palavras novas e letras novas.”	“Eu gostava de aprender os abecedários de outras terras.”
A7	“Gostei de aprender palavras novas.”	“Aprendi palavras novas e aprendi a árvore das línguas.”	“Gostava de saber mais palavras novas.”
A8	“Eu gostei de fazer a banda desenhada do Indeu.”	“Eu aprendi de novo os países europeus e os países eslavos.”	“Eu gostava de aprender na próxima sessão os países todos.”
A9	“Eu gostei da história e de pintar as folhas.”	“Aprendi palavras novas.”	“Gostava de aprender os países.”
A13	“Eu gostei de aprender as palavras estrangeiras.”	“De novo aprendi que a língua de Espanha, de França e de Portugal veio do Latim e que a Rússia e a República Checa são países eslavos.”	“Eu gostava de aprender o nome de todos os países do mundo.”
A14	“Gostei de o Indeu ter aquelas palavras.”	“Aprendi as línguas da Europa.”	“Gostava de aprender mais palavras.”
A15	“O que eu gostei mais das atividades foi a banda desenhada.”	“O que eu aprendi de novo foi as línguas da Europa.”	“Eu gostava de aprender quantos países são eslavos.”

6.3. Tratamento dos dados do questionário final (Sessão VI) - TSVI

	Apreciação das atividades do projeto			
	Não gostei nada	Gostei pouco	Gostei	Gostei muito
História do Indeu e das línguas			A2, A7, A14	A1, A3, A8, A9, A13, A15
Preencher a árvore das línguas		A7	A2, A8, A9, A14, A15	A1, A3, A13
Fazer a banda desenhada			A1, A14	A2, A3, A7, A8, A9, A13, A15
Aprender palavras noutras línguas			A15	A1, A2, A3, A7, A8, A9, A13, A14
Analisar frases e identificar constituintes			A1, A9, A13, A15	A2, A3, A7, A8, A14
Construir frases noutras línguas		A9	A2	A1, A3, A7, A8, A13, A14, A15
Ler e escrever palavras em grego			A2, A8, A9, A14, A15	A1, A3, A7, A13
Conhecer outros alfabetos			A3, A15	A1, A2, A7, A8, A9, A13, A14
Realizar o peddy paper			A8, A15	A1, A2, A3, A7, A9, A13, A14

Legenda:	
	Resposta correta
	Resposta errada

	Como se chama a língua mãe da maioria das línguas da Europa e da Índia?	Quais são as cinco línguas antigas que foram abordadas no projeto?	Que línguas descendem do proto-eslavo?	Em que região nasceu o indo-europeu?	Se eu fosse um investigador de línguas o que iria investigar?
A1	Indo-europeu	Grego, sânscrito, latim, proto-eslavo e proto-germânico	Russo e checo	Anatólia	“Quería investigar o sotaque engraçado.”
A2	Indo-europeu	Grego, sânscrito, latim, proto-eslavo e proto-germânico	Russo e checo	Anatólia	“Tria investigar os diferentes países e línguas.”
A3	Indo-europeu	Grego, sânscrito, latim, proto-	Russo e checo	Anatólia	“Se eu fosse uma investigadora de

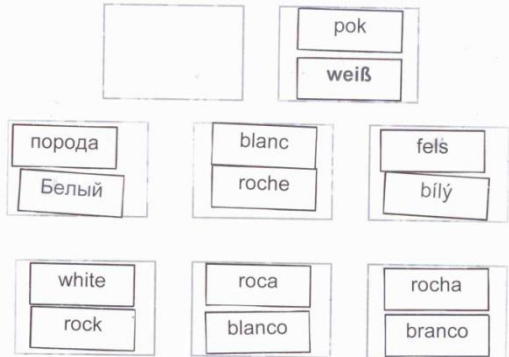
Anexo 7 – Tabelas de tratamento de dados

		eslavo e proto-germânico			línguas queria saber línguas novas.”
A7	Indo-europeu	Grego, sânscrito, latim, proto-eslavo e proto-germânico	Russo e checo	Anatólia	“Eu investigaria o inglês e o russo.”
A8	Indo-europeu	Grego, sânscrito, latim, proto-eslavo e proto-germânico	Russo e checo	Anatólia	“Línguas russas e línguas anatólias, os outros alfabetos.”
A9	Indo-europeu	Grego, sânscrito, latim, proto-eslavo e proto-germânico	Russo e checo	Anatólia	“Gostava de investigar como é que se diz preto em francês.”
A13	Indo-europeu	Grego, sânscrito, latim, proto-eslavo e proto-germânico	Russo e checo	Anatólia	“Iria investigar a língua do Japão.”
A14	Indo-europeu	Grego, sânscrito, português, inglês e proto-germânico	Russo e checo	Anatólia	“Ia a todas as terras para ver se o mapa das línguas estava certo.”
A15	Indo-europeu	Grego, sânscrito, latim, proto-eslavo e proto-germânico	Russo e checo	Anatólia	“Se eu fosse uma investigadora de línguas gostava de ver que temperatura podem ter os países eslavos.”


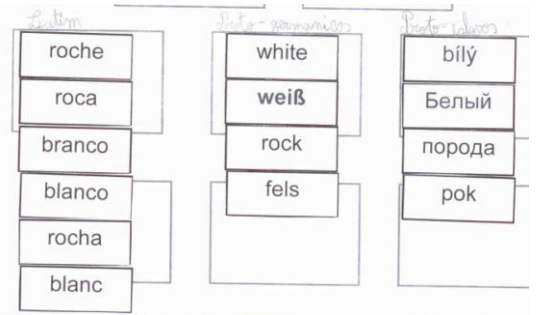
6.4. Tratamento dos dados do *peddy paper* (Sessão VI)

	Nome da língua mãe	Árvore das línguas da Europa	Nome das rochas	Dois países eslavos	Dois países germânicos
Grupo A (A1, A2, A3)	“Indo-europeu”	Acertou	“arcilla e limestone”	“Ucrânia e Bielorrússia”	“Alemanha e Reino unido”
Grupo C (A7, A8, A9)	“Indo-europeu”	Acertou	“arcilla e limestone”	“Russo e Checo”	“Alemão e inglês”
				Nomearam as línguas em vez de nomearem os países	
Grupo E (A13, A14, A15)	“Indo-europeu”	Acertou	“arcilla e limestone”	“Rússia e República checa”	“Inglaterra e Alemanha”

Agrupar as palavras dadas

Grupo	Critério	Resposta	O que falharam...
A	“Utilizámos o critério das línguas”		Trocaram dois grupos de línguas: o alemão e o checo.

Anexo 7 – Tabelas de tratamento de dados

C	“Famílias de palavras”		<p>Não acertaram nenhuma, colocaram uma palavra em cada espaço misturando tudo.</p>
E	“Por famílias”		<p>Fizeram corretamente a divisão de todas as palavras por famílias.</p>

Anexo 8

Outros materiais

8.1. Ficha para a elaboração da banda desenhada (Sessão I)

IDEIA PRINCIPAL

DESENHO

Nome: _____ Data: _____

8.2. Palavras usadas para a tabela (Sessão II)

rocha

rock

fels

weiß

pok

roche

pok

mou/molle

mole

suave

soft

weich

měkký

МЯГКИЙ

branco

blanc/blanche

blanco/blanca

weiß

white

белый

bílý

areia

sable

arena

sand

песок

sand

písek

argila

argile

arcilla

ton

clay/argil

ГЛИНА

jíl

calcário

calcaire

caliza

kalkstein

limestone

ИЗВЕСТН

vápenec

8.3. Folha para a árvore das línguas (Sessão II)



8.4. Etiquetas para as folhas da árvore das línguas

roche	blanc	rocha	branco
roca	blanco	fels	weiß
rock	white	порода	Белый
pok	bílý		

8.5. Esquema da árvore das línguas

